Handbuch der speciellen Methodik.
Herausgegeben von Rob. Niedergesäß.
II. Theil.

Methodik des deutschen Sprachunterrichts.

Von
Hans Sommert,
Professor an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien.

Zweite, umgearbeitete Auflage.

Wien, 1892.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.
V. Margaretenplatz 2.

Einleitung.

1. Sprache und Sprachunterricht überhaupt.

§ 1.

Durch die lebendigen, gesunden Sinne nimmt der Mensch die Außenwelt wahr. Diese Wahrnehmungen führen zu Vorstellungen von der Außenwelt, der menschliche Geist schreitet vermöge seiner ihm eigenartigen Kraft zur Verarbeitung dieser Vorstellungen: er denkt, fühlt, begehrt (will). So erbaut sich der Mensch seine Innenwelt (sein Denken, Fühlen, Wollen), welche er durch verschiedene Mittel (ob sichtbar, ob hörbar) der Außenwelt kundzugeben vermag. Diese Äußerung unseres innern Lebens nennt man Sprache, und man unterscheidet je nach den beiden bezeichneten äußern Mitteln eine Geberden-, Mienen-, Bilder-, Augen-, Blumensprache einerseits, eine Lautsprache (Wortsprache) andererseits. Die Lautsprache (auch Sprache schlechthin) ist die Äußerung des Menschengeistes durch articulierte, d. h. durch unsere Sprechwerkzeuge gegliederte Laute (Sprachlaute). Der sich in der Cultur fortentwickelnde menschliche Geist erfand für die Sprachlaute bestimmte sichtbare Zeichen (Buchstaben), die geschrieben oder gedruckt werden: er errang sich eine Schrift (Schreib- oder Handschrift und Druckschrift), durch die er wieder zur Auffassung der solchergestalt niedergelegten Gedanken, d. i. zum Lesen geführt wird. Die drei Haupterscheinungsformen der Sprache sind also: Sprechen, Schreiben und Lesen. Die mündliche Rede wird sowohl durch Geberden oder Mienen oder beide zugleich, als auch durch dem Inhalt entsprechende Modulation der Stimme unterstützt, insofern sie nicht ein gedankenloses Hersagen sprachlicher Gebilde, oder ein unverstandenes, geistloses Lesen ist,

sondern das bleibt, was sie sein soll: Einführung des Gedankens durch das lebendige Wort in die Außenwelt, u. zw. naturgemäß zum Zwecke der Mittheilung.

§ 2.

Denken und Sprechen stehen in innigster Beziehung zu einander; denn der Mensch spricht, weil er denkt, und die Sprache schmiegt sich seinem Denken an, wird von diesem getragen und wächst mit diesem; und je schärfer, klarer und umfangreicher das Denken eines Menschen, desto mehr wird sich sein Geist bemühen, sich seine Schärfe, Klarheit und Weite auch in der Sprache zu erringen. „Wer deutlich denken kann," sagt Zschokke, „wird sich deutlich auszusprechen wissen; und umgekehrt, wer sich andern verständlich machen kann, beweiset, er habe sich selber verstanden und denke in Klarheit." In Übereinstimmung damit steht auch Jak. Grimms Wort: „Ich habe stets gefunden, dass Menschen mit den tiefsten und klarsten Gedanken auch die größte Sprachgewalt besaßen." Und W. v. Humboldt erklärt: „Die Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache; man kann sie beide nicht identisch genug denken." Deshalb ist auch die Sprache der Maßstab geistiger Kraft und Bildung sowohl für den Einzelnen, als auch für eine Gesammtheit von Menschen, welche durch gemeinsame Sprache (die Muttersprache) und Cultur zu einer Nation werden. So halten sich schon beim Kinde die Fertigkeit im Sprechen und Denken die Wage (das bloße Spiel des Kindes mit Sprachlauten und Wörtern abgerechnet). „Das Kind findet seine Sprache selbst, weil es — und in dem Maße, wie es an Begriffen und Ideen wächst .... Wie schwer daher die Versündigung am Kinde, sowohl indem man ganz einseitig ihm Worte über Worte aufnöthigt, ohne die eigenen Geistesprocesse abzuwarten, als auch indem man diese letzteren absichtlich und künstlich antreibt über das Maß der natürlichen Entwickelungsfähigkeit hinaus. Im ersten Falle Worte ohne Inhalt und Gewöhnung an diesen Zustand; im andern Falle Geistesgeschöpfe ohne eignes lebendiges Leben, von außen dem Kinde aufgenöthigt, von vornherein todt, weil nicht aus ihm selbst geboren. In beiden Fällen Plappern, baldiger Stillstand,

Überdrufs, Blasiertheit."*) Im gleichen Sinne spricht sich schon Comenius aus: „Die Worte müssen beständig in Verbindung mit den Dingen gelehrt werden, damit Verstand und Sprache immer gleichzeitig gebildet werden; Worte ohne Dinge sind Schalen ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in Dingen, nicht in den Worten!" Die naturgemäße Cultur der Sprache hängt also zu allernächst von der geistigen Cultur ab; daher zuerst die Sache, dann das Wort, daher kein Auswendiglernen unverstandener Sprachformen, daher kein Wortunterricht. Und so ist das Hauptgebot für einen guten Sprachunterricht: er werde getragen von der geistigen Bildung des Schülers und halte mit dieser gleichen Schritt.

2. Ziel des Sprachunterrichts in der Volksschule.

§ 3.

Die Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen**) stellt im § 51 das Ziel des Sprachunterrichtes fest, wie folgt: „Richtiges Verständnis der Mittheilungen anderer in der Muttersprache; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig und fließend auszudrücken; Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Gedruckten und Geschriebenen und genaues Verständnis der Lesestücke nach ihrem Inhalte und dem Zusammenhange der einzelnen Theile. Hiebei ist Schärfung der Beobachtungsgabe, Klarheit der Gedanken und Stärkung des Gedächtnisses anzustreben."

Nach den gesetzlichen Lehrplänen für die fünfclassigen Volksschulen Niederösterreichs***) ist das Lehrziel für den Sprachunterricht folgendes: „Klares Verständnis der Mittheilungen anderer in der Muttersprache; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken; Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Gedruckten und Geschriebenen." Für fünfclassige Volksschulen, in welchen jeder

*) G. Böse: Sprachanschauungsunterricht S. 118.

**) Verordnung des k. k. Min. f. C. u. Unterr. v. 20. Aug. 1870, Z. 7648.

***) Auf Grund des Gesetzes v. 2. Mai 1883, der Verordnung des k. k. Unterr.-Min. v. 8. Juni 1883, Z. 10618, sowie des Beschlusses v. k. k. n. ö. Landesschulrathe (11. Juni 1884, Z. 3903). Das Lehrziel für die Schulen der übrigen Kronländer Cisleithaniens ist im Sinne der Schul- und Unterrichtsordnung der Hauptsache nach dasselbe.

Classe ein Schuljahr entspricht, heißt es betreffs des Leseunterrichtes: „sinnrichtiges Lesen des Geschriebenen und Gedruckten.“

Der Lehrplan für die dreiclassigen Bürgerschulen aller Kategorien*) enthält folgende Fassung des Lehrzieles für den Sprachunterricht: „Richtiges Lesen und genaues Verständnis des Gelesenen nach Inhalt und Form. Fehler- und dialectfreier Ausdruck in Wort und Schrift. Einige Fertigkeit in der Abfassung der im bürgerlichen Leben häufiger vorkommenden Geschäftsaufsätze. Bekanntschaft mit den hervorragendsten Erzeugnissen der neueren Literatur, soweit dieselben in dem Gesichtskreise der Schüler (Schülerinnen) liegen.“

§ 4.

Aus den voranstehenden Lehrzielen lassen sich folgende Sätze ableiten:

a) Der Schüler soll seine Muttersprache in Wort und Schrift richtig verstehen und sich darin auch mündlich und schriftlich in sprachrichtiger Form verständlich machen können, also Sprachverständnis und Sprachfertigkeit besitzen, u. zw. beides stets seinem jeweiligen Bildungsgrade gemäß. Herder fasst die Aufgabe des Sprachunterrichtes in einer Schulrede**) in den Satz zusammen: „Seine Muttersprache verstehen, recht und eindringlich reden, gescheit und vernünftig schreiben lernen muss jetzt ein jeder.“

b) Die Muttersprache ist für uns Deutsche diejenige, welche die Gebildeten der Nation im mündlichen und insbesondere im schriftlichen Verkehr gebrauchen, und in welcher unsere Dichter und Denker ihre classischen Schriften abgefasst haben, also die neuhochdeutsche Schriftsprache. Die sprachrichtige Form ist somit die der Schriftsprache.

c) Bei der Sprache sind stets zwei Seiten inbetracht zu ziehen: die innere (Inhalt) und die äußere (Form).

d) Es ist im Sprachunterrichte nicht bloß die materiale, sondern auch — wie dies aus der Fassung des Lehrzieles in der Schul- und Unterrichtsordnung besonders deutlich hervortritt — die formale

*) Erl. des k. k. Minist. f. C. u. U. vom 1. April 1884, Z. 3833; für die Bürgerschulen vorgeschr. mit Erl. des k. k. n. ö. Landesschulrathes v. 23. April 1884, Z. 2554.

**) „Vom Fortschreiten einer Schule mit dem Zeitalter.“

Bildung zu betonen; der Sprachunterricht verlangt eben wie jeder gute Unterricht eine harmonische Verschmelzung beider Zwecke nebst steter Anwendung des Gelernten.

Der Zweck des Sprachunterrichts läſst sich also von drei Gesichtspunkten aus betrachten; er ist ein materialer, wenn man das Wissen, ein formaler, wenn man das Denken, endlich ein praktischer, wenn man das Können des Schülers durch diesen Unterricht möglichst zu fördern anstrebt.

Zum Segen für das Volk und mithin auch für den Staat sieht es der deutsche Unterricht auch als eine heilige Pflicht an, durch seine den ganzen Unterricht durchdringende Kraft erziehend auf den Schüler zu wirken, so daſs in diesem Liebe zum deutschen Volksthum, zur deutschen Sprache und Literatur erweckt und genährt werde.

3. Zweige des Sprachunterrichts.

§ 5.

Reger Verkehr mit Gebildeten ist das wichtigste Mittel zur Erwerbung von Sicherheit und Fertigkeit in der Sprache. Dieser Umgang wird uns möglich durch das Hören und Sprechen. Auf diesen, den mündlichen Verkehr, folgt der schriftliche: das Lesen und Schreiben. Aus diesen Elementen des sprachlichen Verkehrs ergeben sich als Zweige des Sprachunterrichts: der Unterricht im Sprechen (das Hören wird ja in Verbindung mit dem Sprechen geübt), im Lesen und Schreiben. Und da das gute Sprechen nicht als Lehrfach, sondern als Unterrichtsprincip aufzufassen ist, so spricht man von Sprechübungen, jedoch von einem Leseunterricht; beide aber gehören zusammen, weshalb auch in unseren Lehrplänen mit dem Lehrziel für den Leseunterricht das Memorieren und Vortragen von Musterstücken und die Übungen im Erzählen, im freien Vortrage verknüpft sind. Da ferner das Schreiben als die schriftliche Darstellung von Gedanken aufgefaſst werden muſs, dieses Schreiben aber formell abhängig ist von den Gesetzen der Orthographie und Grammatik, so faſst der Lehrplan den Unterricht im Schreiben unter dem Ausdrucke „Sprachübungen“ zusammen, begreift also darunter neben dem Unterrichte im Stil auch die orthographischen und grammatischen Übungen.

Die Mittel, welche zur Erreichung des vorgesteckten Ziels führen, und in deren zweckmäßiger Benützung die Methode bestehte, sind demnach:

1. die Rede (Sprache) des Lehrers und Schülers;

2. der Leseunterricht (und das Lehrmittel für denselben: das Lesebuch);

3. die Sprachübungen, welche die stilistischen, orthographischen und grammatischen Übungen umfassen.

Allgemeiner Theil.

A. Die Sprache in der Volksschule.

1. Schriftsprache und Dialect.

§ 6.

Die Sprache der Schule ist die neuhochdeutsche Schriftsprache, und in der Erwerbung derselben für den Schüler hat der Sprachunterricht sein Hauptziel anzuerkennen.

Es gehört zu den Ausnahmen (selbst in Städten), dass die in die Volksschule eintretenden Kinder das reine Schriftdeutsch reden; meist ist ihre Sprache entweder durchaus ein bestimmter Dialect, oder doch mehr oder weniger mundartlich gefärbt, wie letzteres besonders bei Stadtkindern vorzukommen pflegt, welche eine Übergangssprache von der Mundart zum Schriftdeutschen sprechen. Es fragt sich nun, wie sich der Lehrer dem Dialecte seiner Schüler gegenüber verhalten soll. Keiner, der in die Geschichte unserer Sprache geblickt hat; keiner, der da weiß, dass in der Gesammtheit aller deutschen Mundarten der deutsche Volksgeist verkörpert liegt, und dass unserer Schriftsprache noch beständig aus den Dialecten frische Nahrung zufließt; keiner wird geringschätzig über die Dialecte die Nase rümpfen und sie als etwas Gemeines, Pöbelhaftes von sich weisen. Am allerwenigsten soll es der Lehrer unter seiner Würde finden, sich mit dem Dialecte seines Schulortes zu befreunden, denn er muss ja seine Schüler vom Dialecte zur Schriftsprache führen. Und das wäre auch ein schlechter Erzieher, der die Sprache seiner Zöglinge verächtlich fände oder gar bewitzelte und verspottete. Im Gegentheile wird der Lehrer gar oft bemüssigt, seinen ersten Unterricht an die Sprache anzuknüpfen,

welche die Kinder aus dem Elternhause zur Schule bringen. Freilich darf andererseits der Lehrer selbst von allem Anfang an nicht beim Dialecte verweilen, sondern diesen nur überall dort berücksichtigen und nützlich verwerten, wo es das Verständnis, das richtige Erfassen neuhochdeutscher Sprachformen erheischt. Die Kinder verfügen schon bei ihrem Schuleintritte über einen gewissen Sprachschatz, u. zw. in ihrer Weise und nach ihrem Denken schon ganz verständig; und wenn sie auch anfänglich durch ihre Mundart im Ausdruck des Schriftdeutschen ungemein behindert sind, so finden sie sich erfahrungsgemäß bald in die Redeweise des Lehrers, was diese zu besonderer Bedeutung erhöht. Mundart und Schriftdeutsch sind ja doch nicht gegensätzliche Erscheinungen, verschiedene Sprachen, sondern nur verschiedene Erscheinungsformen einer Sprache. Und wo der Lehrer anfangs gestattet, dass sich die Schüler im Dialecte ausdrücken dürfen, wenn es ihnen an hochdeutschen Worten gebricht, und wo er in Liebe und Geduld verbessert und übt, da ist der Weg zur Schriftsprache bald geebnet.

Zur Beleuchtung dieses Capitels sei auf zwei Männer hingewiesen, welch wegen ihrer anerkannten Bedeutung gehört zu werden verdienen: Rudolf Hildebrand und L. Kellner.

Hildebrand stellt in seinem gediegenen Buche „Vom deutschen Sprachunterricht" unter seinen Grundsätzen für den Sprachunterricht auch folgenden auf: „Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluss an die in der Classe vorfindliche Volkssprache oder Haussprache" (S. 6). In seiner Besprechung dieses Satzes ist folgende Stelle besonders beachtenswert: „Einem Dorfschullehrer ist das Hochdeutsch sein Latein, und er steht damit dem Deutsch, das seine Buben reden, in demselben überlegenen Hochgefühl gegenüber wie der Lateinlehrer früher seinen Elementarschülern. Und diese Ansicht sitzt so fest, dass sie den meisten wohl nicht einmal in der ausgesprochenen Form eines Grundsatzes gegenwärtig sein mag — es versteht sich ja so sehr von selbst, dass davon zu reden keine Veranlassung ist. — Aber der Grundsatz ist falsch. Gerade umgekehrt muss er, auf den Kopf gestellt muss er werden: das Hochdeutsch darf nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muss es dem Schüler aus

dieser hervorwachsen lassen; das Hochdeutsch darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide" (S. 67).

Kellner*) räumt der Mundart kein so ausgedehntes Feld ein, sondern wünscht sie nur dort berücksichtigt, wo sie zum Verständnis auszuhelfen hat. Auch spricht er sich dagegen aus, dass die Mundart im Lesebuche vertreten sei; denn man beachte hiebei nicht, „dass sich die Mundart schriftlich fast gar nicht getreu wiedergeben lässt, und dass jedes Lesestück in der Mundart daher nur ein unvollkommenes Bild der Sprache gewährt. Und wie viele Lesebücher und Fibeln müssten wir schreiben, wenn die Mundart überall darin vertreten sein sollte! Wissen wir doch, dass oft schon in einem Kreise oder Bezirke auffallend verschiedene Dialecte herrschen, und dass man schon in kleinen Städten wieder ganz anders spricht als in den umliegenden Dörfern."

Sind also — wie aus dem Voranstehenden hervorgeht — die Ansichten über das Ausmaß im Gebrauch der Mundart in der Schule verschieden, so erscheint doch als ausgemacht: der Lehrer kann und soll im Unterrichte Gelegenheit nehmen, die Mundart seiner Schüler als Mittel zum Zwecke zu verwerten. Er dulde aber als Schulsprache keinen Dialect, keine Gassenmundart weder bei den Schülern, noch — und am allerwenigsten! — bei sich selbst und wirke mit Umsicht und nach Kräften dahin, Roheiten aus der Sprache seiner Schüler auszumerzen.

§ 7.

Dem Lehrer erwächst aus dem Studium der Mundart seines Schulortes für seine Lehrthätigkeit viel Vortheil. Wie soll er bei diesem Studium zuwerke gehen? Er notiere sich Interessantes und ordne das gesammelte Material nach bestimmten Gesichtspunkten, um bei Gelegenheit diesen Schatz im Unterrichte benützen zu können. Wenn die Schüler merken, dass ihr Lehrer Volksthümliches in Sache und Sprache dem Unterrichte beizieht, so wird ihr Interesse für den Sprachunterricht gesteigert; sie werden bald selbst mit dem und jenem hervorrücken und selbst auf Sprachformen und Sprachverhältnisse achten lernen, was gewiss als ein nicht geringer Erfolg des Unter-

*) „Volksschulkunde," 5. Aufl., S. 209.

richts zu erachten ist. So wächst die Sammlung des Lehrers, und er wird leicht selbst zu tieferen Sprachstudien veranlasst; denn Kenntnis der deutschen Dialecte fördert sehr das Studium der Lautlehre und gewährt einen reizvollen Einblick in das Walten des deutschen Sprachgeistes. Auch der deutschen Sprachwissenschaft könnte durch solche Arbeit manch guter Dienst erwiesen werden, und der Umstand, dass durch den Einfluss unserer Schule die den Dialecten eigenthümlichsten Ausdrücke mehr und mehr in Vergessenheit gerathen und so Gefahr laufen, für immer verloren zu gehen, sollte uns zu solchen Sammlungen um so mehr anspornen.

Folgende Skizze soll einige Fingerzeige bieten, wie man eine solche Sammlung anlegen kann. Es ist selbstverständlich, dass nur probeweise Beispiele angeführt werden; der gewählte Dialect ist der österreichische, wie ihn zumeist die Kinder aus den niederen Ständen in Wien zur Schule bringen.

1. Eigene, in der Schriftsprache nicht gebräuchliche Wörter: s'Häfn (ä=e) = der Hafen, für Topf; a'Hutsch'n (u lang) = eine Schaukel; a'G'frett (e=ä) = ein mühsames Durch-, Darauskommen, ein Unternehmen voller Ungemach; kraxeln = klettern, Kraxler = Kletterer; sich gift'n = sich ärgern; grandi sein, gifti sein = ärgerlich, gereizt sein; an Grand håb'n (å zwischen a und o gelegen) = Ärger, Zorn haben; urassen (muthwillig verstreuen, vergeuden) 2c.

2. Fremde Wörter in dialectischer Form: Kurasch = Muth; Lawur od. Lawor = Waschbecken; Gusto = Lust, Esslust, Begehren; a G'sêres (das erste e lang) = ein Geschrei, Geheul.

3. Verschiedenheiten im Lautbestand: a) betreffs der Selbstlaute: **å** für **a** (Månn, g'råd, Wåsser), **u** für **o** (Sunn = Sonne, Wurt = Wort), â für **ei** (hâß =heiß, Mâster =Meister) **a** für **au** (vakâft = verkauft, dafft =getauft), **ü** für **i** (Mülli = Milch, vül = viel), **i** für **ü** (fia = für, Hitt'n =Hütte) u. s. f.; b) betreffs der Mitlaute: **d** für **t** (diaf = tief, Dee = Thee), **b** für **p** (Bulva = Pulver), **g** für **k** (gluch = klug) 2c.

4. Von der Schriftsprache abweichende Quantität der Silben und Wörter: Vatter (Vater); betten (das erste e wie ä; = beten); tretten (treten); bestättigen (bestätigen); Eckel (Ekel); schlåff'n (schlafen); d'Söll (die Seele); — g'wies (gewiss); Pfief (Pfiff) 2c.

5. Von der Schriftsprache abweichendes Geschlecht der Hauptwörter: statt der — das Monat, Teller, Zettel, Winkel, Honig, 2c.; die Husten, 2c.; statt die — der Butter, Schlepp (f. Schleppe), Åsch'n (f. Asche); Schneck (f. Schnecke), Zwiebel, Chocolate 2c.; statt das — der Barometer, Thermometer, Liter, Meter, 2c.; die Fett'n, Fräul'n (Fräulein) 2c.

6. Fehlerhafter Gebrauch des Artikels: Ich håb' einen (oder an) Hunger, einen Durst. Bring mir ein Wasser! 2c.

7. Von der Schriftsprache abweichende Zahlformen bei Substantiven: a) Singularformen: die Kirch'n (Kirche); Gåss'n; d'Nås'n, ꝛc.; b) Pluralformen: die Rösser (Rosse); d'Steiner (auch: d'Ståner = die Steine); d'Äpfeln; die Täge; sing. da Krånz, pl. **Kranz**; da Tånz, **Tanz**; da Kråg'n, **Krag'n** ꝛc.

8. Von der Schriftsprache abweichende Declination: I håb' einen (oder ân) Fuchs'n, Wolf'n, Dåchs'n g'seg'n (gesehen) ꝛc.

9. Von der Schriftsprache abweichende Verbalformen:

a) Ich (oder: î) lies, gib, nimm (lese, gebe, nehme) ꝛc.;

b) ich laufet, ganget, holet (ich liefe, gienge, holte) ꝛc.;

c) ich håb' bunden, geb'n, g'numma (gebunden, gegeben, genommen), bin g'rennt, g'loffen (gerannt, gelaufen) ꝛc.

(N.B. Hiebei ist interessant zu untersuchen, wann im II. Particip die Silbe [das Augment] **ge-** gesetzt wird, wann das **e** des Augments ausfällt und wann letzteres ganz wegbleibt; ferner, in welchen Mittelformen der Vergangenheit, die im Schriftdeutschen ein **o** haben, das ursprüngliche **u** steht.)

10. Von der Schriftsprache abweichende Rectionsverhältnisse:

a) bei Präpositionen: mit **Sie** (sie) spazieren gehen; mit **die** drei Brüder; bei **die** Schwestern sein; nach **die** Feiertäge kommen; von **die** åndern Leute (eu = ei) g'hört (ö = e) håb'n; zu **die** drei Råb'n; **am** Lånd (auf dem Lande); **am** Berg (auf d. B.); hinter'**n** Gårt'n (hinter dem G.); **neb'n an** Fluss (neben dem, neben einem F.); **unter'n** Ba(u)m (unter dem B.); ohne åll'**n** (ohne alles) ꝛc.;

b) bei Zeitwörtern:
dås g'hört (ö = e) **mein**; sie spielen **sich** ꝛc.;

c) statt des attributiven Genitivs, der überhaupt im Dialecte so viel als möglich gemieden wird, steht der Dativ oder Accusativ: der Sohn **vom** Director; der Bruder von **mei'n** Våttern ꝛc.

11. Von der Schriftsprache abweichende syntaktische Verhältnisse: Dås is der, **wås** mi prüft (ü = i) håt, ꝛc.

Anmerkung. Eine jede dieser Gruppen und der weiteren, die sich beim Sammeln von selbst ergeben werden, mag ihre eigenen Blätter und den besonderen Umschlag dazu bekommen, welcher in einer Überschrift den Inhalt andeutet. Aber nicht bloß Grammatisches möge der Lehrer sammeln, sondern auch sonst Volksthümliches, wie: Kinderreime, Kinderspiele, Volksräthsel, Volkslieder, Sagen ꝛc. — Für das Studium deutscher Dialecte steht eine reiche Literatur zur Verfügung: Castelli, Seidl, Klesheim, Misson, Nagl für das Nieder-, Stelzhamer für das Oberösterreichische, Holtei f. d. Schlesische, Rosegger f. d. Steierische, Kobell und Stieler f. d. Oberbayrische, Staub und Sutermeister f. d. Schweizerische, Hebel f. d. Alemannische, Nadler f. d. Pfälzische, Zumbrock f. d. Westfälische, Groth f. d. Dithmarsche, Reuter f. d. Plattdeutsche; ferner K. Weinhold (das schlesische Wörterbuch; die alemannische und bayerische Grammatik), K. Frommann („Die deutschen Mundarten", eine gediegene Zeitschrift, 1854 gegründet, leider schon 1859 eingegangen), Schmeller („Bayerisches Wörterbuch") und Veckenstedt („Zeitschrift für Völkerkunde").

2. Die Sprache des Lehrers.

§ 8.

Das Kind erlernt seine Sprache durch das Gehör und spricht so wie seine Umgebung. Die auf seine Sprache wirkenden ersten Einflüsse stammen von den Eltern, Geschwistern, Anverwandten, Dienstboten und Gespielen, und die Sprache, die das Kind zur Schule bringt, ist das Product dieser Factoren. Glücklich preist Herder das Kind, den Jüngling, „dem von seinen ersten Jahren an verständige, menschliche, liebliche Töne ins Ohr kamen und seine Zunge, den Ton seiner Sprache unvermerkt bildeten.“ *) So mannigfaltig auch die Verhältnisse sein mögen, unter denen sich die Kinder ihre erste Sprache aneignen, so verschiedenartig also auch die Kleinen bei ihrem Eintritte in die Schule ihr Deutsch sprechen mögen: alle sollen zum Ziele, zum richtigen Gebrauch der Schriftsprache, geführt werden, und alle sollen hiefür an der Sprache des Lehrers das Muster finden. Das Lehrervorbild ist also auch hier die Vorbedingung einer erfolgreichen Lehrthätigkeit. Wie aber, wenn sich der Lehrer in der Schule zwar nicht des völligen Dialects, jedoch der sog. (im § 6 bezeichneten) Übergangssprache bedient? oder wenn er nur dann rein schriftdeutsch spricht, sobald es sich um die richtige Schreibung eines Wortes oder um die Richtigstellung gröblicher Vernachlässigung in der Aussprache von Wörtern handelt? oder wenn er mit einem organischen Sprachfehler behaftet ist, so dass er im Vorsprechen dieses oder jenes Lautes und also auch im Vorlesen für die Schüler nicht Musterhaftes leisten kann? oder weiter, wenn der Schüler bei einem Lehrer heuer anders sprechen hört und selbst anders sprechen muss, als im vorigen Jahre bei einem andern? oder wenn ferner (wie es in Classen mit Fachlehrern vorkommen kann) das Kind in verschiedenen Unterrichtsstunden ein wesentlich verschiedenes Deutsch hört? Oder wie denn endlich, wenn man vor deutsche Kinder einen Lehrer stellt, der in fremdsprachigem Accente spricht oder gar mühsam mit der Sprache ringt?! — Das alles sind bedauerliche Übelstände, welche eine gedeihliche Entwickelung des Sprachunterrichts in der Volksschule hemmen. Daher lege der Lehrer großen Wert auf die Pflege seiner Sprache, sowohl

---

*) „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen.“

was die äußere (die formelle), als auch was die innere (die begriffliche, logische) Seite derselben anbelangt; denn unsere Sprache ist das Abbild unseres Geistes. Und wie man Wert darauf legen soll, anständig, geschmackvoll (nicht geckenhaft) und zugleich zweckmäßig gekleidet zu gehen, so sei man auch bestrebt, für seine Innenwelt den schicklichsten, schönsten und zugleich treffendsten sprachlichen Ausdruck zu finden.

Die Sprache des Lehrers sei demnach nicht bloß formell mustерhaft, d. i. lautrichtig, scharf articuliert, gut accentuiert, den Gesetzen der Grammatik gemäß, vor den Schülern überdies noch: langsam, laut und kräftig, sondern auch inhaltlich gekennzeichnet durch logische Schärfe, Wahrheit, überzeugende Kraft und Wärme.

§ 9.

Die Sprache ist lautrichtig, wenn sie die einzelnen Laute so gestaltet, wie sie von den anerkannt Gebildeten der Nation gesprochen werden; sie ist scharf articuliert, wenn ein jeder Laut rein und deutlich aufgefasst und somit von den andern unterschieden werden kann; sie ist gut accentuiert, wenn die Silben und Wörter sprachrichtig betont werden. Es ist hiebei wohl zu bemerken, dass in einzelnen Fällen selbst die Gebildeten der Nation manche Laute nicht ganz gleich sprechen und manches Wort nicht übereinstimmend accentuieren, sondern in beiden Fällen ihre Sprache landschaftlich färben; man richte sich in diesem Falle nach dem Landesüblichen. Aber das sind eben Ausnahmen, und im ganzen ist man über die Aussprache einig. Der Lehrer bemühe sich, eine völlig reine Aussprache zu erlangen, wie sich dieselbe im Deutschen „durch Geschmack, Kunst und Wissenschaft ausgebildet und verfeinert hat“ *), halte seine Sprache frei von allem Dialect und gewöhne mit unerschütterlicher Geduld auch seine Schüler an diese reindeutsche Sprache.

Es seien an dieser Stelle einige Anhaltspunkte zur Erzielung formeller Correctheit in der Sprache gegeben.

a) Zur Aussprache der Vocale. Das **a** darf nicht dem **o** angeähnelt werden, wie es sehr häufig geschieht; also: Jahr, nicht Jåhr ꝛc. — Beim **e** ist das hohe, helle (wie z. B. in: S**ee**) von dem tiefen, breiten (wie

---

*) Goethe: „Regeln für Schauspieler“; ein Aufsatz, der auch für Lehrer höchst beachtenswert ist.

z. B. in: **Meer**) gut zu unterscheiden; also: **leben, geben, stehen** (alle mit hohem **e**), nicht aber wie: **läben, gäben, stähen** rc. — Die Umlaute verdienen bei uns Deutschen in Österreich besondere Beachtung; sie werden häufig vernachlässigt, und doch tragen diese Laute — richtig gesprochen — zum Wohlklang unserer Sprache wesentlich bei. Das **ä** muss streng von dem **ö** unterschieden werden; ersterer Laut klingt wie das tiefe **e**. (Als Regel für die Hervorbringung des **ä** mag gelten: Mundstellung zu **a** und Zungenlage zu **e**.) Es heißt also: **Mädchen, Fädchen, Väter**, nicht aber: **Mödchen, Födchen, Vöter**. Das **ö** hört man häufig wie **e**, das **ü** wie **i**, das **eu** und **äu** wie **ei** (= ai) sprechen, was streng gemieden werden sollte. Es heißt: **tödten, trüb, Heu, Häuser**, nicht aber: **tetten, trieb, Hei** (ai), **Haiser** rc. — Bei **au, eu** (auch äu) und **ei** überwuchert da und dort das erste Lautelement, und man hört dann statt: **Baum, Heu, Häuser, beide, Kaiser** — Bôm (auch wohl Bamm, Bâm), **Hee** (mit hohem, gepresstem **e**), **Heeser** (**e** hoch), **beede** (e hoch), **Keeser** (e hoch) oder auch **Käser** rc. — Die Laute **eu** und **äu** klingen nicht wie die Laute für ihre geschriebenen Zeichen, sondern wie das **o**-ähnliche **a** (å) in Verschmelzung mit dem **ü**, also: åü. Will man diese beiden Diphthonge auch in der Aussprache unterscheiden, so lasse man das **eu** wie åü, das **äu** wie **aü** tönen. Aber jedenfalls ist diese Unterscheidung für die Elementarschüler zu schwer und könnte nur durch das Vorbild des Lehrers in consequenter Übung nach und nach durchdringen.

Beim langsamen Sprechen der Diphthonge wird man leicht inne, dass zwischen ihrem Anfangs- und Endlaute noch Zwischen- (Übergangs-) Laute vorkommen. So bestehen: **ai** (ei), **eu, au, äu** aus: **a**—**ä**—**e**—**i**, å—**ö**—**ü**, **a**—å—**o**—**u**, **a**—**ä**—**ö**—**ü**. Bei unrichtiger Aussprache bleibt man bei dem Übergangslaute stehen, spricht also: ai = **a**—**e**, eu = å—**ö**, au = **a**—**o**, äu = **a**—**ö**. Um diesen Fehler zu bekämpfen, lasse man den Endlaut dieser zusammengesetzten Laute genau nehmen und anfangs über das Maß lang tönen, damit man zum Bewusstsein bringe, beim richtigen Schluss des Zwielauts angekommen zu sein.

b) Zur Aussprache der Consonanten. Verwandte Laute müssen auch hier genau unterschieden werden. So oft es schon gesagt wurde, so muss man doch immer wieder darauf hinweisen, dass wir zu wenig achtsam sind in der Unterscheidung von **d** und **t**, **b** und **p**, **g** und **k**. „Es entstehen die lächerlichsten Missgriffe daraus, dass die Kinder in den Schulen nicht angehalten werden, das B vom P und das D vom T durch eine markierte Aussprache stark zu unterscheiden. Man sollte kaum glauben, dass sie B, P, D, T überhaupt nur für vier verschiedene Buchstaben halten; denn sie sprechen immer nur von einem weichen und harten B und von einem weichen und harten D und scheinen dadurch stillschweigend anzudeuten, dass (die Laute) P und T gar nicht existieren. Aus einem solchen Munde klingt dann **Pein** wie **Bein**, **Pass** wie **Bass**, **Teckel** wie **Deckel**." (Goethe.)*) Das **b** darf aber auch nicht zu **w** abgeschwächt werden; man spreche also nicht: le**w**en (leben), stre**w**en (streben) rc.

---

*) „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens." Von J. P. Eckermann. (3. Thl., 1848, S. 47.)

Der Österreicher (wie überhaupt der Süddeutsche) spricht zwar das **k** vor einem Vocale angehaucht, nicht aber in Verbindung mit einem zweiten Consonanten; so hört man **glein** statt **klein**, **Gnochen** statt **Knochen**, **Graut** statt **Kraut** &c. Man muss deutlich hören, ob man **glauben** oder **klauben**, **Gram** oder **Kram**, **begrenzen** oder **bekränzen**, **Gunst** oder **Kunst** &c. sprechen wollte. Beachtenswert ist auch die Aussprache des **g** wie **ch**. Der Süddeutsche liebt es, das **g** stets als solches zu sprechen, also: **Gabe**, **Morgen**, **Burg**, während der Norddeutsche mit Vorliebe das **g** am Anfange der Wörter wie **j**, in der Mitte und am Ende des Wortes wie **ch** spricht, also: **Jabe**, **Morchen**, **Burch**. Diese Sprechweise des **g** wie **ch** ist wohl auch bei uns zu hören; vor einem aber hüte man sich: das **g** als Endlaut zu scharf (wie **k**) auszusprechen. Zu vermeiden ist weiter das derbe, mit dicker Zunge erzeugte **l**, wie auch jenes geschnellte **l**, das durch eine zu spitze Zunge erzielt wird und wie **dl** lautet (schnell = schne**dl**.) Ebenso zieht man das linguale (mit der Zungenspitze gebildete) **r** dem palatalen (durch Schwingung des hinteren, weichen Gaumens erzeugte) **r** vor. Auch darauf ist betreffs des **r** zu achten, dass es nicht wie **a** klinge, wie z. B. ea (er), Oa (Ohr) &c. Hervorzuheben ist endlich noch die Aussprache von **st** und **sp**, da auch sie landschaftlich verschieden gesprochen werden. In Norddeutschland (vornehmlich in Bremen, Hannover) wird das **s** in st und sp rein, in Süddeutschland (besonders ausgeprägt im schwäbischen Dialecte) aber häufig wie **sch** gesprochen; also S t e i n, F ü r s t: **Schtein**, **Fürscht**. Man halte es mit der Aussprache dieser Laute so, dass man **st** und **sp** als Anlaut betonter Silben wie **scht**, **schp**, als Auslaut betonter und in den unbetonten Silben r e i n spreche; in Fremdwörtern bleiben beide rein. Also: stehen (scht), verstehen (scht), Stand (scht) Anstand (scht) Last (rein), belästigen (rein), Fenster (r.), Stiel (scht), Stil (r.), abstract (r.), Spiel (schp), verspielen (schp), Haspel (r.), lispeln (r.), Spirale (r.), Perspective (r.). Bei zusammengesetzten Wörtern richtet man sich nach der Aussprache der Theile (Einzelwörter) derselben für sich: Edel**st**ein (scht), Schau**sp**iel (schp); La**st**thier (st rein). Als unschön gilt es, wenn bei der Sprechweise scht, schp das **sch** zu sehr hervortritt. Der beste **sch**-Laut hiefür liegt zwischen dem hohen **s** und dem tiefen **sch**.

c) Z u r A u s s p r a c h e v o n S i l b e n u n d W ö r t e r n. Man spreche j e d e n Laut, lasse keinen weg, ziehe nicht zwei oder mehrere zusammen, gebe auch keinen zu und behandle jeden nach seinem wahren Werte. In der nachlässigen Sprechweise heißt es z. B. ich hab's g'seh'n; 's is nich (nit) recht; — oder man läßt das **b** mit der Endung **en** zu einem **m** zusammenschrumpfen, wie: **schrei'm** (schreiben), **ge'm** (geben); — oder man hört gelauben statt glauben, Genade statt Gnade. Besonders tadelnswert ist die Aussprache, wenn sie solche Endlaute und -Silben unterdrückt oder vernachlässigt, welche Rectionselemente sind und deshalb deutlich gehört werden müssen, wenn man die Beziehungen der Wörter im Satze zu einander, folglich den Sinn des Gesagten klar fassen soll. Das bezieht sich vorzugsweise auf richtige Behandlung der Endlaute **m**, **n** und **s**. Andererseits fehlt man wieder und macht sich auch wohl lächerlich damit, dass man die tonlose Endung **en** über Gebür

hören läßt, als ob der Ton darauf ruhte, wie: gebén, lebén. Freilich darf dieses **e** nicht ganz verschwinden, aber es muss entschieden hinter den Vocal der bedeutungsvollen, betonten Silbe zurücktreten.

d) Zur Aussprache von Wörtern im Satze. Die Rede soll fließend sein, d. h. es sollen die Wörter nicht alle durch Pausen als abgerissene Stücke des Satzes erscheinen, sondern durch einen dem Ohre wohlthuenden Rhythmus sich aneinander schmiegen, ohne aber dadurch an Deutlichkeit zu verlieren. Um der Rede letztere Eigenschaft, die Deutlichkeit, zu wahren, beachte man außer der eben besprochenen Behandlung der Silben und Wörter für sich noch vorzugsweise das Ende und den Anfang der unmittelbar aufeinanderfolgenden Wörter. Gleichartige oder gar gleiche Laute am Ende des einen und zu Anfang des folgenden Wortes müssen durch eine kurze Pause (einen neuen Stimmansatz) auseinander gehalten werden; z. B. **da | alles . . . du | Ungerathener! . . . . nie | ein . . . .** er war so **treu | im** Leben . . . . schließt singen**d | d**en Reigen . . . . we**r | r**echt hat . . . es is**t | d**ein (ist ein) Vater . . . 2c. Auch das unmittelbare Verschleifen des ein Wort schließenden Consonanten mit dem das nächste Wort beginnenden Vocale wirkt nachtheilig, so z. B., wenn „wird alles" wie wir-dalles, „sagt an" wie: sag-tan, „das eine" wie: da-seine 2c. gesprochen wird. Ebenso muss das Gesagte bei der Aussprache zusammengesetzter Wörter beobachtet werden; so in den Wörtern: **ab | brechen, ent | decken** 2c.

Dass die Sprache des Lehrers gut deutsch accentuiert und frei von grammatischen Verstößen sein müsse, ist selbstverständlich und bedarf keiner weiteren Ausführung. Bringt es der Schulmann nicht über sich, langsam zu sprechen, so dass er die Gewalt über den Laut behält, und wacht er nicht auch sonst stets selbst über sein Wort, dann erreicht er keine makellose Sprache. Er mache es sich also zur Regel, langsam, doch fest zu sprechen, verfalle aber auch nicht ins Extrem. Gravitätisch abgemessene Worte ohne Tonfärbung und ohne denjenigen Wechsel des Tempos, der durch den Inhalt der Rede bedingt wird, bilden die Sprache des Pedanten, die anekelt und langweilt. Der Lehrer spreche laut und kräftig genug, damit er von allen seinen Schülern im Schulzimmer verstanden werde, hüte sich aber vor dem schreienden, polternden Tone ebenso, als vor dem lispelnden und geheimnisvoll thuenden.

§ 10.

Die innere Seite der Sprache des Lehrers kennzeichnet Herder*) treffend in den Worten: „Es gibt einen Ton des Herzens,

---

*) „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen."

der unmittelbar zum Herzen dringt, einen Ton der Überzeugung und gesunden Vernunft, der die ganze Seele ergreift und als Sieger einnimmt; dahingegen der falsche Ton, wenn man Gesinnung und Affecte ausdrücken will, die man weder hat, noch kennt, dem Gemüth anderer Menschen viel widriger und unausstehlicher ist, als ein falscher Ton im Gesange, wenn er auch noch so arg heulte. Wahrheit, Wahrheit bilde unsern Ausdruck, auch im Ton der Stimme: wessen das Herz voll ist, dessen gehet der Mund über."

Als Mittel zur Bildung der Sprache gibt Herder in derselben Schulrede an: oftes und liebevolles Anhören von Menschen mit guter Sprache; verständiges, nicht knechtisches Nachahmen der gehörten guten Sprechart; das ehrliche Bestreben, seine Sprache in vollständige Übereinstimmung mit seiner Innenwelt zu bringen, also wahr zu reden; Lesen mit Verstand und Herz (laut, in Gegenwart anderer und mit andern), u. zw. der besten Schriften in jeder Art des Vortrags; Auswendiglernen und Vortragen; eigene Composition; den Umgang.

3. Die Sprache der Schüler.

§ 11.

Ein Lehrer mit einer gebildeten Sprache wirkt durch diese allein schon nicht bloß wohlthuend und fesselnd, sondern auch zur Nachahmung auffordernd auf die Schüler; und kommt seinerseits pädagogischer Takt, Consequenz und unerschütterliche Geduld hinzu, so werden die wohlthätigen Wirkungen dieser pädagogischen Begabung sicher nicht ausbleiben. Der Lehrer trachte nur von vornherein durch sein ganzes Auftreten die Schüler zu ermuthigen, dass sie ohne Scheu, ohne Hinterhalt, frei und offen sprechen. „Niemand sage, was er weiß, halb; niemand sage es furchtsam und knechtisch; — niemand stocke, niemand zage."*) Die Kinder dürfen nicht befürchten müssen, ausgelacht, verspottet oder gar bestraft zu werden, wenn sie ein- oder das anderemal mit einer ungeschickten Antwort, einer sprachlichen Ungereimtheit herausplatzen; denn gerade diese Vorgänge lassen den Lehrer oft einen tiefen Blick in die Vorstellungs- und Denkweise des Kindes thun, und er kann daraufhin oft erst gründlich belehren und berichtigen, weil er erfahren

*) Herder: „Von der Ausb. der Rede" 2c.

hat, wo es fehlt. Mit Barschheit und Sarkasmus richtet man wenig aus, am meisten durch Wohlwollen und Geduld. Dem Schüler sei genügende Zeit gegönnt, über einen Fall ruhig nachzudenken, denn zu rasche Antworten sind meist Fehlschüsse; und was schwatzt man nicht alles in seiner Beklemmung, wenn man genöthigt wird, nur rasch etwas zu sagen. Freilich ist auch hier wieder das Extrem zu vermeiden, und die Schlagfertigkeit in der Sprache soll ja wohl auch angestrebt werden; aber diese setzt schnelles und dabei richtiges Denken voraus, was eben nicht im Handumdrehen erreichbar ist. Ich will nicht übergehen, was Hildebrand *) über diesen Punkt sagt: „Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, dass sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, d. h. dazu den Muth gewinnen, hat sofort eine um 50% gescheitere Classe. Wer ihnen das aber durch Schrecken oder Ungeduld abschneidet, sollte lieber Holz hacken als die Jugend bilden wollen."

Zur Gewöhnung an eine freimüthige Rede muss fleißige Übung im Sprechen treten. Der Lehrer halte sich daher selbst in den entsprechenden Schranken und rede nicht zu viel. Ein redseliger, plaudersüchtiger Lehrer hat meist sprech- und denkfaule Schüler; denn er macht diese durch seinen Redeschwall taub und stumm, und wie alles vor ihren Ohren vorbeibraust, so auch vor ihrer Seele. Endlich ist noch daran festzuhalten, dass nicht bloß etwa in den sogenannten „Sprachstunden", sondern in allen Unterrichtsstunden auf sach- und sprachrichtiges Reden gedrungen werde. So wird durch Nachahmung und Übung das Sprachgefühl gebildet, welches, wenn es eben gut gebildet, im Richtigen und Schicklichen des Ausdrucks besser leitet als Regeln.

Anmerkung. Dem Lehrer seien für ein weiteres Studium zur Erzielung einer correcten Aussprache und eines guten Vortrages folgende Werke empfohlen: A. Diesterweg: „Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre" 2c. 3. Theil des praktischen Lehrgangs f. d. Unterricht in der deutschen Sprache. Bielefeld, 1848. — Dr. A. Kapp: „Anleitung zur deutschen Redekunst in den obern Classen der Gymnasien." Berlin, 1848. — Ch. F. Falkmann: „Declamatorik oder vollständiges Lehrbuch der deutschen Vortragskunst. Hannover, 1836. — Roderich Benedix: „Der mündliche Vortrag. Ein Lehrbuch für Schulen und zum Selbstunterricht." 3 Thle., wovon der 1. die Aussprache, der 2. die Betonung, der 3. die Schönheit des Vortrags behandelt. Leipzig, 1876. — Otto

*) „Vom deutschen Sprachunterricht." S. 22.

Müller: „Die Kunst der Beredsamkeit.“ Wien, 1883. — Dr. Rafael Hellbach: „Die Kunst der Declamation.“ Wien, 1883. — Emil Palleske: „Die Kunst des Vortrages.“ Stuttgart, 1884. — Dr. Ernst Kuhn: „Die Aussprache.“ Berlin, 1885. — Dr. F. M. Wendt: „Methodik des schönen Vortrags beim Lesen und Declamieren, sowie bei der freien Rede.“ Wien, 1887.

B. Der Leseunterricht.

I. Methodische Gesichtspunkte.

§ 12.

Durch das Lesen-können ist unserem Geiste eine der wichtigsten Bildungsquellen erschlossen; denn durch dasselbe fließen uns fremde Gedanken zu, welche unsere eigene Denkkraft anregen, heben; durch dasselbe lernen wir in die Gemüthswelt anderer schauen, was für die Bildung der eigenen von großer Bedeutung sein kann; durch dasselbe werden wir mit den Bestrebungen anderer bekannt, was auf unser eigenes Wollen und Trachten nicht ohne Einfluss ist. So werden durch das Lesen alle Kräfte unseres Geistes in Thätigkeit gesetzt, so wird das Lesen ein treffliches Mittel zur Bildung unseres Geistes, vorausgesetzt, dass es ein gutes Lesen guter Schriften ist. Neben diese ideale Bedeutung des Lesens tritt noch seine rein praktische; denn die Kenntnis desselben ist in unserer Zeit für alle Lebenskreise, selbst die beschränktesten, in vielen Fällen unentbehrlich, in den meisten wichtig, in allen wenigstens wünschenswert geworden. Deshalb verlangt auch der österreichische Staat von jedem seiner Bürger die Kenntnis des Lesens; die Volksschule hat diese Kenntnis zu vermitteln.

§ 13.

Für die methodische Behandlung des Leseunterrichtes ist es von Wichtigkeit, den Zweck des Lesens stets im Auge zu behalten, der in der richtigen Auffassung, im Verständnis des durch die Schrift oder den Druck Dargestellten besteht. Das Lesen muss ein Denken, Fühlen, Wollen hervorrufen, muss also den Sinn des Geschriebenen oder Gedruckten erschließen. Das Buchstaben-, Silben- und Wörterlesen an sich ist eine bloß technische Fertigkeit und die Vorbedingung zum Gedankenlesen, ist somit wertlos, wenn es nicht zu letzterem führt. Wer aber den Lese-

stoff nach seinem Inhalte erfasst hat, der soll ihn auch im lauten Lesen (Vorlesen) wie sein geistiges Eigenthum behandeln, soll demnach lesen, wie er gut spricht: lautrichtig, sinngemäß, ausdrucksvoll. Daraus ergeben sich für den Leseunterricht drei Stufen:

1. die Stufe des lautrichtigen (mechanischen oder technischen),
2. die des sinnrichtigen (auch verständnisvollen oder logischen),
3. die des ausdrucksvollen (ästhetischen oder Schön-) Lesens.

§ 14.

Das lautrichtige Lesen besteht in dem unserer Sprache gemäßen Aussprechen der in Buchstaben vorliegenden Silben, Wörter und Sätze nach dem Lautbestand und der Betonung. Geschieht es ohne Stocken, ohne unbegründete Unterbrechung, so nennt man es ein fertiges, fließendes oder mechanisch-geläufiges Lesen.

Das sinnrichtige Lesen besteht darin, dass jede Silbe im Worte, jedes Wort im Satze, jeder Theil eines Satzganzen (in einem oder auch in mehreren Sätzen bestehend) sinngemäß betont wird. Es ist also ein Lesen mit Verständnis, heißt daher auch logisches Lesen; und da ferner von dem Sinne (Inhalte) die Betonung abhängig ist, heißt es auch tonrichtiges Lesen.

Das ausdrucksvolle Lesen gründet sich darauf, dass man den Lesestoff nicht bloß mit dem Verstande richtig erfasst, sondern auch mit dem Gemüthe. Es setzt vollständige geistige Bewältigung des Lesestoffes voraus, wie auch die Fähigkeit, sich in fremde Gedanken und Gefühle hineinzufinden, um sie wie eigenes Geisteswerk auch im Lesen behandeln zu können, was sich im richtigen Tonfall, in der richtigen Tonfärbung, im richtigen Tempo der Rede kundgibt. Wer so liest, liest mit Ausdruck, liest schön.

Das sinnrichtige Lesen setzt das mechanische, das schöne Lesen das mechanische und logische Lesen voraus.

§ 15.

Auf diese Abstufung des Leseunterrichtes hat auch unser Lehrplan Rücksicht genommen; u. zw. soll auf der Unterstufe vorzugsweise das „lautrichtige“, auf der Mittelstufe das „geläufige und sinnrichtige“, auf der Oberstufe das „lautrichtige Lesen mit richtiger Betonung“ und das „ausdrucksvolle“ Lesen gepflegt werden.

Diese Vertheilung der Lesestufen auf die einzelnen Unterrichtsstufen darf aber nicht derart aufgefasst werden, als hätte man diese Ziele durchaus von einander getrennt anzustreben, u. zw. auf der bestimmten Stufe, sondern so, dass man *vorwiegend* sein Classenziel im Auge hat, ohne aber das höhere Ziel außeracht zu lassen. Die höhere Stufe muss in der vorangehenden schon als Keim enthalten sein, und die niedere muss sich in der nachfolgenden vollenden.

Vorzugsweise ist auf einen *guten grundlegenden* Unterricht im Lesen zu achten. Es sollte kein Schüler in die 2. Classe aufsteigen, der nicht *sicher*, wenn auch *sehr langsam*, die Wörter eines leichten Lesestückes mechanisch richtig zu lesen vermag, keiner in die 3. Classe, der nicht mit dem lautrichtigen Lesen eine ziemliche Fertigkeit verbindet.

§ 16.

Gewöhnlich denkt man sich, wenn von dem in der Schule gepflegten Lesen die Rede ist, ein Lesen mit *lauter Stimme* (das *laute* Lesen). Wie man aber mit seinen eigenen Gedanken verfahren kann, dass man sie nämlich für sich durchdenkt, ohne sie auszusprechen, ohne sie also laut werden zu lassen, so kann man auch die in Schrift oder Druck niedergelegten Gedanken tonlos für sich auffassen, ohne also einen Laut zu sprechen. Dieses Lesen ist das *stille* Lesen. In der Schule wird mit Recht meist *laut* gelesen; denn das Ohr soll das Auge im Auffassen des Lesestoffes unterstützen, und wir haben alle Ursache, auf die Bildung der Sprechwerkzeuge zu einer guten Aussprache Gewicht zu legen. Der Schüler muss durch die Übung im lauten Lesen befähigt werden, dass ihm künftig auch beim tonlosen Lesen der Klang der Wörter im Ohre lebt. Doch wird die Schule dies stumme Lesen nicht ganz unberücksichtigt lassen; in Classen mit mehreren Schülerabtheilungen ist es ein willkommenes Mittel zur stillen Beschäftigung der Schüler.

§ 17.

Der methodische Hauptgrundsatz für den Leseunterricht ist: *man lese im natürlichen, guten Sprechtone*, dulde demnach nie und nimmer ein *eintöniges*, *schnelles*, weder zu *leises*, noch zu *lautes* Lesen.

Das eintönige Lesen ist jenes, bei welchem die Schüler mit Ausnahme des letzten Wortes im Satze, das bei diesem schlechten Lesen mit einem kräftigeren und tieferen Tone den Satz abschneidet, alles in derselben Tonhöhe und Tonstärke, alles in demselben Tempo lesen. Dies ist der sog. Schulton. Otto Sutermeister*) charakterisiert den Schul-Leseton recht treffend in folgenden Worten:

Schändlicher singender Ton, Schulleseton! Als ob anders
Spräche der Schule Verstand, anders der Geist der Natur!
Lesen heißt Todte zum Leben erwecken; ihr aber lasst grausig
Vor dem erbebenden Ohr klappern das dürre Gebein.

Dieser Gegensatz zwischen Schule und Leben ist ein sehr bedauerlicher. Und kann man sich auch das Entstehen des Schultons aus den ersten mechanischen Schwierigkeiten im Lesen erklären, so darf der Lehrer nichts versäumen, diesem unliebsamen Gaste den Aufenthalt in der Schulstube unmöglich zu machen; denn wehe, wenn er sich einmal eingenistet; er ist hartnäckig und weicht nur eiserner Consequenz. In der Schule darf nur der Ton des gesunden Lebens herrschen, im Lesen sowie im Sprechen.

Das schnelle Lesen ist ebenfalls mit aller Entschiedenheit zu bekämpfen. Das Wort: „Schnell-Lesen ist die Mutter des Schlecht-Lesens" ist nachgerade zu einem pädagogischen Sprichworte geworden. Soll der Schüler das zu Lesende gut lesen, d. h. nach Form und Inhalt richtig auffassen, so muss er während des Lesens Zeit haben, sich beide gegenwärtig zu halten. Wort und Inhalt müssen im Erfassen des Lesestoffes gleichen Schritt halten. Kommen die Worte zu rasch, so bleibt der Inhalt zurück, und so wird das Lesen ein gedankenloses, das den Geist abstumpft und verdummt. Freilich ist der Begriff „schnell" ein relativer; der Schüler kann für sich, für seine Mitschüler zu schnell lesen, was nach dem Gesagten leicht einzusehen ist.

Das Lesen sei weder zu leise, noch zu laut. Was in der Schule gesprochen, also auch laut gelesen wird, muss von allen im Schulzimmer befindlichen Personen deutlich verstanden werden können. Die Schüler sollen laut, frisch, lebendig, von der Brust weg lesen, dann entwickelt sich ein gesundes Schulleben. Doch

*) „Pädagogische Distichen", S. 38.

der säuselnde, lispelnde, schüchterne Flüsterton wirkt nicht bloß ekelerregend, sondern ist auch das Zeichen eines ungesunden Schulgeistes und stößt ebenso ab wie der schreiende Ton. Dieser ist auch ein großes Hindernis für gutbetontes Lesen.

§ 18.

Überdies hat der Lehrer beim Leseunterricht auf noch so manches zu achten, was untergeordneter Natur ist, aber nichtsdestoweniger zu einem geregelten Unterrichte gehört. Hier seien nur einige Punkte hervorgehoben:

1. Es wird nicht eher zu lesen begonnen, als bis alle Schüler das Lesestück aufgeschlagen haben. (Man achte beim Aufsuchen des Lesestückes auch auf die Art des Blätterns.)

2. Ist ein Schüler zum Lesen aufgerufen, so haben alle übrigen stille mitzulesen. (Der Lehrer achte also nicht bloß auf den lesenden Schüler, sondern auch auf alle übrigen.)

3. Solange die Schüler beim Lesen noch mit dem Zeigefinger der rechten Hand (oder mit dem Griffel) auf das zu Lesende weisen müssen (1. u. 2. Schj.), mögen sie sitzen bleiben; sonst muss der Leser stehen.

4. Man berücksichtige die Körperhaltung, den Gesichtsausdruck der Lesenden, die Lage des Lesebuches, die Art des Mitlesens, des Umblätterns. (Der Schüler halte sein Buch so weit vom Gesichte entfernt, dass der Lehrer auf den Mund des Lesers sehen kann, er verzerre das Gesicht nicht 2c.)

5. Der Lehrer lasse die Schüler nicht nach einer ihnen bekannten Reihenfolge lesen; denn keiner soll sicher sein, zum Weiterlesen gerufen zu werden.

6. Kein Schüler darf ohne Erlaubnis des Lehrers dem andern sagen oder zeigen, wo weiterzulesen wäre.

7. Wenn sich die Schüler selbst zum Weiterlesen melden dürfen, so geschehe das anständig. (Sie dürfen nicht von ihren Sitzen in die Höhe fahren, nicht mit den Händen herumfuchteln, nicht „Bitte, bitte!" rufen 2c.)

8. Der Lehrer vermeide in der Regel, mitten im Satze oder gar Worte weiterlesen zu lassen. (Eine Ausnahme findet statt, wenn ein Schüler aus seiner Unaufmerksamkeit zu rütteln ist.)

9. Es ist nicht zu dulden, dass der zum Weiterlesen Gerufene Wörter wiederhole, die schon gelesen worden sind.

10. Beim Lesen darf kein Wort nutzloserweise wiederholt, darf nicht gestockt oder gestottert werden; die Sätze müssen fließend (d. i. nicht etwa schnell, sondern ohne Steckenbleiben) gelesen werden.

11. Die Fehler verbessere der Schüler selbst, oder ein Mitschüler, oder endlich (wenn beide Theile sie nicht berichtigen können) der Lehrer. (Mit dem Rufe

„Falsch!“ oder „Noch einmal!“ ist's nicht immer abgethan; oft hilft eine Frage oft muss eine Erklärung, nicht selten das Vorbild des Lehrers abhelfen.)

12. Der Lehrer trachte, dass wo möglich alle Schüler in einer und derselben Lesestunde zum Lesen kommen.

13. In überfüllten Classen, wo dies nicht möglich, ist bisweilen das Lesen in der Gesammtheit, das Chorlesen, nützlich, u. zw. besonders auf der Unterstufe; denn es bringt alle Schüler in Thätigkeit, ermuntert die Schwachen und Schüchternen und wirkt erfrischend.

14. Lesestücke, wie viele Fabeln von Hey, „Die Tabakspfeife“ von Pfeffel u. v. a., können mit „vertheilten Rollen“ gelesen werden, was nicht wenig zur Belebung des Unterrichts und zu guter Betonung beiträgt.

II. Das Lesebuch.

a) Allgemeines.

§ 19.

Das Lehrmittel für den Leseunterricht ist das Lesebuch. Obwohl es wahr ist, dass nicht das Lesebuch, sondern ein tüchtiger Lehrer die erste Vorbedingung einer guten Schule ist, obwohl auch ferner nicht bestritten werden kann, dass ein trefflicher Lehrer selbst ein mittelmäßiges Lesebuch gut zu verwerten weiß, so ist doch ohne Zweifel ein gutes Lesebuch ein Segen für die Schule, und auf der glücklichen Wahl und Benützung eines solchen beruht ein großer Theil der durch die Schule erstrebten Volksbildung. *) Da nun die Wahl des Volksschul-Lesebuches eine so wichtige Sache ist und gegenwärtig den Lehrern Österreichs das Recht zusteht, ihre Wünsche und Vorschläge betreffs der Einführung von Lehrbehelfen in den Bezirkslehrerconferenzen vorzubringen, so ist es nothwendig, dass schon der angehende Lehrer im allgemeinen darüber orientiert sei, nach welchen Gesichtspunkten man ein Lesebuch zu beurtheilen hat, und in welchen Stücken hiebei die pädagogischen Ansichten der Gegenwart schwanken.

b) Eigenschaften des Lesebuches.

§ 20.

Es kann selbst für die am niedrigsten organisierte Volksschule nicht ein eintheiliges Lesebuch für alle Altersclassen genügen; wenigstens muss außer der Fibel ein zwei-theiliges vorhanden sein,

*) Siehe Curtman: Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, II. Theil, 6. Auflage, S. 240!

dessen 1. Theil sich an die Fibel anschließt, dessen 2. Theil bis zu Ende der Schulzeit ausreicht. Die vollkommenste Gestaltung des Lesebuches ist die, nach welcher für jedes Schuljahr ein anderer Theil (Band) desselben bestimmt ist.

Innere Eigenschaften. Das Lesebuch soll nur Musterstücke nach Inhalt und Form bieten, denn für das Kind ist es der Repräsentant der Schriftsprache, und das darin Gebotene muss geeignet sein, Liebe zu dieser veredelten Form unserer Muttersprache und unserer Literatur und Cultur zu wecken; es soll in seiner Gesammtheit auf die harmonische geistige Bildung des Schülers vortheilhaft einwirken, damit dessen Sprache gebildet, der Verstand geübt und geschärft, das Gemüth geläutert und erwärmt, das sittliche Wollen gefördert, auf dass der Zögling für das Wahre, Schöne, Gute gewonnen werde.

Man prüfe demnach, welche sittliche Richtung das Lesebuch (besonders im ethischen Theile) vertritt, ob es einen confessionellen oder den interconfessionellen Standpunkt einnimmt*); man beachte, ob unsere nationale Literatur in Poesie und Prosa und die allgemein menschlichen Interessen in würdiger Weise vertreten sind, und ob es dem patriotischen Gefühl in warmer, aber zugleich wahrer Weise entgegenkommt; man merke darauf, ob der Lesestoff nach Inhalt und Form der jeweiligen Alters- und Bildungsstufe der Schüler entspricht, und ob er frei von sachlichen und sprachlichen Fehlern ist; man untersuche, ob die aus der Nationalliteratur genommenen Stücke (vorzugsweise Gedichte) unverstümmelt und correct geboten, ob Begriffsbezeichnung und Stil anregend oder trocken, klar und bündig, oder verschwommen und weitschweifig sind.

Äußere Eigenschaften. Das Lesebuch sei fest, dauerhaft gebunden; habe ein praktisches (nicht leicht Schmutz annehmendes) Deckel-, festes, weißes (aber nicht grell-weißes) Druckpapier und großen, deutlichen (das kindliche Auge schonenden) Druck; enthalte die gebräuchlichsten Druckschriftarten in passender Abwechslung; halte die allgemein gebräuchliche Rechtschreibung genau fest; sei frei von Druckfehlern; biete den erforderlichen Stoff zur Erreichung des durch das Gesetz bestimmten Lehrzieles, also für alle Stufen

*) Die Lesebücher für unsere allgemeinen Volks- und für die Bürgerschulen sollen den interconfessionellen Standpunkt wahren.

der Volksschule: Ethisches in Prosa und Poesie, Geschichtliches, Geographisches, Naturkundliches, — für die Bürgerschule vorzugsweise Stoffe für den Unterricht in der Muttersprache.

Bezüglich der Lesebücher für die Oberstufe gehen die Ansichten der Schulmänner auseinander. Die einen wollen sie nur in den Dienst des Unterrichts im Deutschen gestellt wissen, schließen also Geographisches, Geschichtliches und Naturkundliches aus; und wo sie derartiges bringen, soll es dem deutschen Unterrichte als Muster einer bestimmten Darstellungsart (Beschreibung, Schilderung 2c.) dienen. Die andern hingegen führen die verschiedenen Disciplinen bis zur Abschlussclasse fort und stellen nur das Lesebuch für die oberste Classe (das 8. Schulj. der Volks-, die 3. Classe der Bürgerschule) ganz in den Dienst des Sprachunterrichts.

Ein weiterer strittiger Punkt ist auch der, ob das Lesebuch Illustrationen bringen solle oder nicht. Diejenigen, welche von Illustrationen absehen, meinen: als Anschauungsmittel seien diese Bilder ihres mangelhaften Druckes wegen vielfach gar nicht geeignet, entbehrten obendrein noch der natürlichen Farbe des Dargestellten und veranlassten nur die Kinder, die Zeichnungen mit Farben zu beklecksen; andererseits störten sie die Schüler in der Aufmerksamkeit; übrigens seien sie schon deshalb überflüssig, weil eine jede Schule die zur Erklärung der Lesestücke nothwendigen Anschauungsmittel — und wenn diese Bilder sind — groß, naturgetreu, also coloriert besitzen müsse. Der Vertheidiger illustrierter Lesebücher weist auf die große Freude der Kinder an Bildern hin und findet es nur natürlich, dass die Jugend an einem illustrierten Lesebuche mehr Freude hat, als an einem nicht illustrierten, was doch für den Unterricht einnehme, was diesen daher ungemein fördere; — freilich dürften die Bilder nicht schlecht, sondern müssten so ausgeführt sein, dass sie auch des Kindes Sinn für gute Darstellung bilden; aber dass die Bilder ohne Farben seien, wäre gar kein so fühlbarer Mangel: man müsse doch erstlich der Phantasie des Kindes nicht gar zu wenig zutrauen, dann aber solle ja die Farbe an dem Gegenstande selbst oder an einer colorierten Abbildung angeschaut werden, was den Schüler später stets veranlasse, die Farben zu seinen Bildern im Lesebuche hinzuzudenken; — und dass die Kinder durch die Bilder zur Unaufmerksamkeit verleitet würden, zeuge ja gerade für die Illustrationen, nur müsse man diese mit den Kindern anschauen und besprechen; sei dieses Interesse gestillt, so wären die Kinder auch für den weiteren Unterricht gewonnen; — was endlich das Beklecksen der Bilder mit Farben anbelangt, so hange das Verhindern desselben allein von dem erzieherischen Einflusse des Lehrers ab.

c) Zur Geschichte und Literatur des Volksschul-Lesebuches.

§ 21.

Vor nicht viel mehr als hundert Jahren gab es noch keine Lesebücher in unserem Sinne; diejenigen Bücher, die damals als Lesebücher auftauchten, waren

eigentlich nach den heutigen Begriffen „Jugendschriften". Anfangs kannte man nur die Namen- oder Stimmbüchlein (auch ABC-Bücher oder Fibeln genannt). Diese Fibeln boten Buchstabierübungen und Gebetformeln. Hatten die Kinder die Fibel hinter sich, so gieng es an ein Gebetbuch, hauptsächlich an die Bibel. Fibel und Bibel waren also die ersten Bücher, an denen die Kinder das Lesen erlernten; dazu stellten sich noch die Katechismen ein. Freiherr Eberh. v. Rochow (1734—1805) war der erste, welcher die Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen bestrebt war, indem er zuerst das für die Hand des Lehrers bestimmte Werk: „Versuch eines Lesebuches für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch in Dorfschulen" (Berlin, 1772), einige Jahre später (1776) den „Kinderfreund" herausgab, welcher als das erste deutsche Schullesebuch zu betrachten ist. Die 79 Lesestücke, aus denen der „Kinderfreund" besteht, sind meist Erzählungen (auch Lieder, Gebete kommen darin vor), u. z. in volksthümlicher Form und von Rochow selbst verfasst. Es sollte dieses Buch seiner Meinung nach die Jugend zur Frömmigkeit, zu einem sinnigen Betrachten der Natur und zum Ablegen des Aberglaubens führen. Welchen Beifall Rochow fand, beweisen die Umstände, dass der „Kinderfreund" in mehr als 100.000 Exemplaren gedruckt ist, commentiert, bearbeitet, vielfach nachgeahmt, in mehrere fremde Sprachen übersetzt wurde und sich fast ein Jahrhundert hindurch in Gebrauch erhalten hat. Die durch Rochows „Kinderfreund" eingeschlagene Richtung betreffs der Lesebücher heißt die religiös-moralisierende.

Bald aber tauchte eine andere Tendenz in den Lesebüchern auf. Diese wurden nämlich zu Realienbüchern oder „gemeinnützigen Lesebüchern", wie man sie auch nannte. Die Hauptvertreter dieser Richtung sind J. G. Lorentz (1755—1791) und Fr. Ph. Wilmsen (1770—1831). Das Lesebuch des ersteren („Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker", 1785) ist, wie schon aus dem Titel hervorgeht, nicht für Landschulen, sondern für Stadt- (Bürger-) Schulen bestimmt, und aus dieser anderen Bestimmung ergibt sich auch ein anderer Inhalt (Himmelskunde; Naturlehre; der menschliche Körper; Gesundheitslehre und andere Abschnitte enthaltend). Wilmsens Buch („Der Brandenburgische Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen", 1800) ist eine Sammlung realistischer Notizen, und doch fand dieses und sein „Deutscher Kinderfreund" eine ungeheuere Verbreitung (letzteres Buch im Jahre 1852 die 200. Auflage).

Der große Fehler dieser Richtung liegt klar zutage. Bloß reale Kenntnisse vermitteln, bloß Verstandescultur pflegen ist einseitig, deshalb gefährlich; der Phantasie, dem Gemüthe musste sein Recht werden. Es bildete sich so die Ansicht heraus: materiale und formale Bildung müssen einander das Gleichgewicht halten. Diesem Ziele strebten zu: A. Berthelt (in seinem „Sächsischen Lesebuch"), A. Lüben und C. Nacke (in ihrem „Lesebuch für Bürgerschulen"), Otto Schulz (in seinem „Berlinischen Lesebuch") u. v. a.

Andere meinten, diese Gleichberechtigung von Verstandes- und Gemüths-Cultur habe ihr Bedenkliches. Das Leben huldige zu sehr dem Nützlichkeitsprincipe, und wenn die Schule nur ein Gleichgewicht von formaler und materialer Bildung anstrebe, so erhalte die Jugend zu wenig Kraft gegen die

rohe Gewalt der realistischen Welt. Sie wollen daher das Kind in eine ideale Sphäre versetzen, es soll Freude an allem Schönen, Guten und Großen gewinnen, sich über das Gemeine erheben lernen u. s. f. Diesen Standpunkt nehmen ein: G. B. Kriegk („Deutsches Lesebuch"), K. Hansen u. v. a.

Wieder andere wollen das Vaterland als den Mittelpunkt ansehen, um den sich der ganze Inhalt des Lesebuches zu gruppieren habe (W. J. G. Curtman: „Das Vaterland"; C. Gude und L. Gittermann: „Vaterländisches Lesebuch"); noch andere wollen das Lesebuch in den Dienst des Anschauungsunterrichtes stellen (Berthelt, Jäkel u. a.: „Lebensbilder"; Alb. Haesters: „Lehr- und Lesebuch, oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht"). Ferner gibt es Lesebücher, die nichts anderes als eben Lesebücher sein wollen, d. h. die ihre Stücke darbieten, um daran die Regeln der einzelnen Lesestufen praktisch zur Einübung bringen zu können (Diesterweg: „Schul-Lesebuch in fachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens"); endlich noch solche, welche zur Grundlage des grammatischen Unterrichtes dienen sollen, die also Grammatik-Lesebücher oder Sprachexercierbücher genannt werden könnten (hierher gehören Lesebücher von Diesterweg, Burgwardt u. a.).

In Österreich, wo im ganzen das Schulwesen denselben Gang wie in Deutschland nahm, bekam das Schulleben unter der Kaiserin Maria Theresia festere Gestaltung. 1772 gründete sie den k. k. Schulbücherverlag, welchem die Aufgabe zufiel, für den Druck, Verlag und Verschleiß der Schulbücher für Volksschulen ausschließlich zu sorgen. Einige Jahre später wurden noch mehrere Schulbücher-Verlagsanstalten, u. zw. in den Hauptstädten der Kronländer gegründet, welche Anstalten aber die Verpflichtung hatten, ihre Bücher in völliger Gleichförmigkeit mit den Wiener Schulbüchern auszugeben. Das waren die Stätten, aus denen die ersten Bücher für die österreichische Volksschule hervorgiengen. Mit Genehmigung der obersten Schulbehörde konnten wohl auch andere als die im „Verlag der deutschen Schulanstalt" erschienenen Lehrtexte benützt werden, thatsächlich aber standen fast ausnahmslos die des k. k. Verlages in Verwendung. Das dauerte bis zum Erscheinen des Reichsvolksschulgesetzes vom Jahre 1869.

Das erste Büchlein, das im Wiener Verlag erschien, war der kleine „saganische" Katechismus von Felbiger (1772). Die ersten Lehrbehelfe, welche das Kind zur Erlernung des Lesens in die Hand bekam, waren: das ABC oder Buchstabiertäfelchen; die große Buchstabiertafel; das Namenbüchlein zum Gebrauche der Schulen in den k. k. Staaten. Die Buchstabiertafeln enthielten bloß Alphabete; das Namenbüchlein wies neben den deutschen und lateinischen Alphabeten noch auf: Silben (ba, be, bi, bo, bu u. s. w., mehrere Seiten hindurch); einzelne Wörter (ebenfalls mehrere Seiten); Gebete; kurze Sittenlehren; kleine Erzählungen; auch einige Stücklein in Versen. War die erste Schwierigkeit im Lesenlernen überwunden, so wurde mit dem ersten Stücke des Lesebuches begonnen. Dieses bestand aus 6 Blättern und war die „Haupttabelle vom Katechismus." Daran schlossen sich das zweite, dritte und

vierte Stück des Lesebuches, sämmtliche Stücke nach ihrem Inhalte Religionsbücher. Das Publicum war aber mit diesen „Stücken" nicht zufrieden; denn fragte es nach einem Katechismus, verwies man es auf das „Lesebuch" und das „Buch für Lehrer und Eltern." So wurden denn auch wirklich die Lesebücher in Katechismen umgeformt (1777), welche als „großer" und „kleiner" Katechismus in allen Schulen in Verwendung kamen. Dadurch gewannen die Bücher für den Leseunterricht, wenn auch nur einigermaßen, eine freiere, selbständigere Fassung. „Diese Lesebücher verfolgten ausgesprochenermaßen den Zweck, die mechanische Fertigkeit im Lesen durch tägliche Übung und Wiederholung zu vervollkommnen, zugleich aber der Jugend durch den stofflichen Inhalt des zu Lesenden nützliche, für ihr ganzes Leben heilsame Wahrheiten, Grundsätze und Lebensregeln beizubringen. Wie darum der erste Theil des Lesebuches zugleich zur Erweiterung des Religionsunterrichtes diente, so sollte der zweite Theil seine jungen Leser über die verschiedenen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens, über die Stellung des Menschen als Glied der Gesellschaft unterrichten, ihnen die Grundsätze des Anstandes, der Rechtschaffenheit im Handel und Verkehr einprägen und so manchen praktischen Wink nahe führen, von dem sie bis in ihr spätestes Alter als Haus- und Landwirte guten Gebrauch machen könnten." *) Die größten Verdienste um das Zustandekommen aller der erwähnten ersten Lehrbehelfe hat sich Felbiger erworben. Er kannte die besten damaligen pädagogischen Schriften und benützte sie für seine Lesebücher, welche eine Nachahmung von Rochows „Kinderfreund" und „Versuch eines Schulbuches" genannt werden können.

Die später erschienenen Lesebücher aus dem k. k. Verlage waren Sprach- und Lesebücher, welche 1851 an Stelle des „Namenbüchleins", der „Kleinen Erzählungen" und der „Sprachlehre" traten und neben dem Lesestoffe (Erzählungen, Gedichten, Sprüchen 2c.) in einem Anhange Sprachübungen brachten, die den durchzuarbeitenden grammatischen und orthographischen Lehrstoff skizziert enthielten. Um diese Lesebücher und die Commentierung derselben haben sich vorzugsweise M. A. Becker**), Th. Vernaleken***) und Franz Herrmann†) verdient gemacht.

Die gegenwärtig in unseren deutschen Volks- und Bürgerschulen eingeführten Lesebüchern sind folgende:

1. Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen (Ausgabe in 3 Theilen). 1. Thl. (Fibel nach der Schreiblese-Methode) von Dr. Georg Ullrich, J. Vogl und F. Branky; 2. u.

*) Jos. Freih. v. Helfert: „Die österreichische Volksschule"; 1. Bd. S. 536.

**) Fibel für die kath. Volksschulen im Kaiserthum Österreich. — Zweites Sprach- und Lesebuch.

***) Erstes Sprach- und Lesebuch. — Hilfsbuch zu dem Ersten Sprach- und Lesebuch.

†) Der Sprach- und Sachunterricht in den Mittelclassen der Volksschule. Eine Anleitung zur Behandlung des Zweiten Sprach- und Lesebuches.

3. Thl. von E. Zeynek, Dr. Jos. Mich und Alois Steuer. Wien und Prag, k. k. Schulbücher-Verlag.

(Ein Commentar zu diesem Lesebuche erschien unter dem Titel: „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule" von Zeynek, Mich u. Steuer; 2 Bde., Troppau.)

2. Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen (Ausgabe in 5 Theilen). 1. Theil (Fibel) von Dr. G. Ullrich, J. Vogl und F. Branky; 2. — 5. Theil von Dr. Ullrich, W. Ernst und F. Branky. Wien und Prag, k. k. Schulbücher-Verlag.

(Hiezu als Commentar: „Deutsche Lesestücke in unterrichtlicher Behandlung und Verwertung" von K. Schubert. Wien.)

3. Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschule (Ausgabe für fünfclassige Volksschulen, in welchen jeder Classe ein Schuljahr entspricht). 1. Theil (Fibel nach der analytisch-synth. Schreib-Lesemethode) von J. Vogl und F. Branky; 2. — 5. Theil von Dr. Karl Kummer, F. Branky und Raimund Hofbauer. Wien, k. k. Schulbücher-Verlag.

4. Deutsches Lesebuch für allgemeine Volksschulen (Ausgabe in 4 Theilen, 2. — 5. Schulj.). Von Rob. Niedergesäß. Wien bei Pichler's Witwe & Sohn.)

(Als Commentar dazu: „Das Lesebuch in der Volks- und Bürgerschule" v. Niedergesäß, 3 Thle., Wien.)

5. Deutsches Lesebuch für die allgemeinen Volksschulen Österreichs. In 4 Theilen (2. — 5. Schuljahr). Von Franz Mair. Wien b. K. Graeser.

6. Lese- und Sprachbuch für die ein- bis vierclassigen österreichischen allgemeinen Volksschulen. Von Jos. Heinrich. Prag b. F. Tempsky.

7. Jos. Heinrichs Lese- und Sprachbuch für die fünf- und mehrclassige österreichische allgemeine Volksschule, bearbeitet und herausgegeben von Emanuel Reinelt. 5 Theile. Prag b. Tempsky.

8. Deutsches Lesebuch für allgemeine Volksschulen in 5 Theilen, von Dr. Alfr. Jacobi und Herm. Mehl, bearbeitet von Vict. Pilecka und Jul. Schenner. Wien b. J. Klinkhardt.

9. Lesebuch für österreichische Bürgerschulen. 3 Th. Von Dr. G. Ullrich, W. Ernst und F. Branky. Wien und Prag, k. k. Schulbücher-Verlag.

10. Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen. Von R. Niedergesäß. 3 Theile. Wien b. Pichler.

11. Lesebuch für die Bürgerschulen Österreichs. In 3 Theilen. Von Franz Mair. Wien b. Graeser.

12. Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen von Jacobi und Mehl, neu bearbeitet von Vict. Pilecka. Wien bei Julius Klinkhardt.

13. Deutsches Lesebuch für Mädchen-Bürgerschulen. Von Dr. F. J. Kretschmeyer. Prag b. Tempsky.

14. Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Von Karl Schubert. 7 Theile (2. — 8. Schuljahr). Wien b. Alf. Hölder. (Die ersten 4 Theile sind nur für allgemeine Volksschulen bestimmt.)

Anmerkung. Ein eingehenderes Studium der Geschichte des Lesebuches ermöglichen die Werke: H. Fechner: „Zur Geschichte des Volksschul-Lesebuches“ in der „Geschichte der Methodik“ von Kehr; — Dr. Aug. Vogel: „Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule“; — Jos. Alex. Freih. v. Helfert: „Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik.“

III. Die Verwertung des Lesebuches.

1. Das Lesebuch — ein Studierbuch für den Lehrer.

§ 22.

Soll das Lesebuch das werden, was es sein kann: der Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes, so muss es für den Lehrer der Gegenstand gründlichen Studiums werden. Jeder Schulmann möge beherzigen, was L. Kellner in seinen „Pädagogischen Mittheilungen“ darüber sagt: „Vor allem muss verlangt werden, dass der Lehrer das Lesestück, sein ganzes Lesebuch nicht als einen Leichnam, als einen Körper ohne Seele betrachte, sondern vielmehr als etwas Lebendiges, welches wieder Leben wecken soll, und in dessen Geist er daher einzudringen bestrebt sein muss. Wenn wir aufrichtig sein wollen, so müssen wir gestehen, dass die Lehrer noch immer nicht ganz selten sind, welche ihr Lesebuch nur in der Schule, nicht aber außerhalb derselben zur Hand nehmen, nie ein Lesestück vorher durchgehen und dabei erwägen, in welchem geistigen Zusammenhange es mit andern

steht, wie sich dasselbe zu den Kindern verhält, und welcher Bildungsstoff etwa darin liegt, welchen Schatz es birgt, und was seinerseits etwa geschehen muss, damit dieser Schatz auch gehoben werde. — Wenn der Lehrer es dagegen über sich gewinnt, das Lesebuch auch zu einem Studierbuch für sich zu machen, so wird er nicht bloß für die Fertigkeit im Vorlesen und für seine eigene Sprachfertigkeit, sondern auch für seine gesammte Bildung gewinnen und bald über den Reichthum erstaunen, welchen oft eine einfache Erzählung oder Schilderung oder ein einfaches Liedchen darbietet."

2. Zum Lehrplan für den Leseunterricht.

§ 23.

Wie bei einem jeden Unterrichtsgegenstande, ist es auch beim Leseunterrichte nöthig, einen Lehrplan zu entwerfen; u. zw. hat man sich hiebei vorerst klar zu machen, in welcher Reihenfolge die Lesestücke zur Behandlung gelangen sollen. Welche Rücksichten können nun bei dieser Arbeit den Lehrer leiten?

Es wird selten vorkommen, dass ein Lesebuch die Stücke in einer Reihenfolge bringt, wie sie im Unterrichte festgehalten werden könnte; denn bei der Zusammenstellung eines Lesebuches können und müssen meist andere Rücksichten walten, als bei der Auswahl der Stücke zur Behandlung. Man wählt die Lesestücke

a) nach dem Grundsatze: vom Leichten zum Schweren;

b) in entsprechender Abwechslung der Darstellungsform, so dass poetische und prosaische Stücke in zweckmäßiger Weise aufeinanderfolgen;

c) nach den Lehrgegenständen, zu denen das Lesebuch den Hauptstoff bietet;

d) nach ihrer Verwandtschaft unter einander;

e) aus sprachlichen Rücksichten;

f) wegen bestimmter, passender Gelegenheiten.

Dass man zu Anfang des Schuljahres zuerst Stücke zur Behandlung kommen läßt, welche sowohl sachlich als sprachlich die wenigsten Schwierigkeiten bieten; dass man die Lesestücke aus den verschiedenen Abschnitten herbeiholt, um eine zweckmäßige Abwechslung in der Darstellungsart, eine dem Lehrplane entsprechende Fortführung verschiedener Disciplinen zu erzielen; dass man Lesestücke verwandten Inhaltes auf einander bezieht, auch wenn die zum Vergleich heran-

zuziehenden auf einer früheren Stufe behandelt wurden; dass man sich's endlich nicht entgehen lässt, Lesestücke zu Sprachübungen zu wählen, welche einen trefflichen Ausgangspunkt für eine sprachliche Erörterung, oder ein ergiebiges Übungsfeld für ein besprochenes Capitel aus der Grammatik oder Orthographie oder für Stilübungen bietet: das alles erscheint selbstverständlich und einer weiteren Erörterung nicht bedürftig; jedoch bei dem zuletzt (unter f) angeführten Punkte soll etwas länger verweilt werden.

§ 24.

Der Unterricht hat planmäßig zu geschehen. Bei der Anlage des Planes hat man auf den Charakter der Kinderseele die erste Rücksicht zu nehmen. Das Kind steht der Natur näher als der Erwachsene; es lebt in und mit der Natur, nimmt den innigsten Antheil an allen Vorgängen in derselben. Dieses ursprüngliche Leben und Weben der Kinderseele soll nicht gestört, soll vielmehr unterhalten und gepflegt werden, damit sie ihrer gemüthlichen Beschaffenheit nach erstarke und einen Charakter gewinne, der den Menschen zum Freunde der Natur und des Lebens macht; denn wer seine Seele empfänglich erhält für die Schönheiten der Natur, der kann nicht böse werden. So nehme man bei der Wahl der Lesestücke Rücksicht auf des Jahres Lauf, lese und spreche man im Herbste von der Ernte, dem Welken der Blumen in Garten und Feld, dem Blätterfall, der Vorbereitung der Thiere und Menschen, der ganzen Natur auf den Winter; so lese und spreche man im Winter vom ersten Schnee, von Eis und Frost, vom Schneemann und Eislauf 2c. 2c. Und ist dies vornehmlich für die Unterstufe von Wichtigkeit, so versäume man nicht, im weiteren Unterrichte des Kindes Interesse an den für die Menschencultur bedeutungsvollen Vorgängen im Leben zu erregen. Dieses Interesse ist naturgemäß leichter wachzurufen, zu fesseln und nachhaltig wirksam zu gestalten, wenn es zu einer passenden Gelegenheit hervortritt, besonders aber dann, wenn die Theilnahme durch die Gelegenheit selbst schon erzeugt wurde. So hat man auf die Feste des Volkes, auf die Gedenktage des Vaterlandes, großer Männer der Kunst und Wissenschaft 2c. 2c. zu achten und sich Lehrstoffe dafür bereit zu legen. Einen solchen durch die Gelegenheit sich darbietenden Unterricht nennt man „gelegentlichen Unterricht". Alle bis jetzt angeführten Fälle lassen sich, da sie als vor-

aussichtlich eintretende gelten können, bei der Anlage des Lehrplanes ins Auge fassen, sind auch mehr oder weniger in unsern Lesebüchern berücksichtigt. Aber es gibt noch einen anderen gelegentlichen Unterricht, auf den man sich nicht besonders vorbereiten kann, der vom Lehrer nicht bloß die Eigenschaft, sich in das Denken und Fühlen der Jugend zu versetzen, sondern auch noch pädagogischen Takt voraussetzt, im speciell eintretenden Falle das Richtige zu treffen. Solche Veranlassungen sind z. B. ein Sturm, Gewitter, eine Überschwemmung, Feuersbrunst, ein die Kinder, die Gemeinde, das Vaterland, die Nation nahe berührender Sterbefall 2c. 2c. Diese Art gelegentlichen Unterrichts, der, wenn das Lesebuch Anhaltspunkte dazu bietet, an dieses anzulehnen wäre, wiche freilich vom Stundenplan ab, doch bleibt er dem planmäßigen gegenüber eine Ausnahme von der Regel. Der gelegentliche Unterricht darf eben nicht ausarten, da sonst jede geregelte Lehrthätigkeit aufgehoben würde. Es darf doch wohl nicht gestattet sein, dass den Lehrer ein jeder Schmetterling oder Vogel 2c. von einer vorgefassten Arbeit gänzlich ablenke, wenn nicht der Fall ihm besonders willkommen eintritt, oder die Aufmerksamkeit der Schüler in hohem Grade erregt.

Man begreift wohl auch unter dem gelegentlichen Unterrichte das plötzliche Eingreifen einer Disciplin in eine andere, um entweder Lücken im Wissen der Schüler auszufüllen, oder nothwendige Voraussetzungen für den folgenden Unter- zu gewinnen, den Unterricht gründlicher (allseitig) zu gestalten.

Der gelegentliche Unterricht hat, recht benützt, auf allen Unterrichtsstufen, wohl auch in allen Disciplinen seine Berechtigung. Wie er noch sonst im Sprachunterrichte auftritt (so zur freieren Ausarbeitung des grammatischen und ortho- richt graphischen Unterrichts), wird an passender Stelle angedeutet werden.

3. Über die Behandlung von Lesestücken.

a) Allgemeine Gesichtspunkte.

§ 25.

Der Vorgang bei der Behandlung von Lesestücken kann ein sehr mannigfaltiger sein: bald kürzer, bald ausführlicher, bei einem Lesestücke einfach und leicht, bei dem andern mehr Anstrengung, Geschick und Geist erheischend, je nach der Natur des Lesestoffes und der Bildungsstufe des Schülers. Aber trotz aller Verschiedenheit in der Behandlung lassen sich allgemeine Punkte, Hauptpunkte, aufstellen, wenn diese auch je nach

der Art des Lesestückes mehr oder weniger abgeändert werden müssten; u. z. sind es methodische Rücksichten allgemein psychologischer Natur, welche eben das Aufstellen von Dispositionen für die methodische Behandlung von Lesestücken ermöglichen.

Solche Dispositionen sind:

I.

1. Die Vorbesprechung;
2. das Vorerzählen oder Vorlesen;
3. das Auffassen des Inhaltes (stellenweises Lesen und erklärendes Abfragen ꝛc.);
4. das Lesen (Einlesen) des Lesestückes;
5. die Verwertung des Gelesenen
   a) zu Sprechübungen (zum Erzählen, Memorieren und Recitieren),
   b) zu orthographischen, grammatischen und stilistischen Übungen. (Nach Kehr.)

II.

A. Sachliche Behandlung.

(Zielangabe.)

1. Stufe. Die Vorbereitung (Vorbesprechung; Analyse): Bereitstellen der mit dem nachfolgenden Neuen in Beziehung stehenden verwandten älteren Vorstellungen.

2. Stufe. Die Darbietung des Neuen (Synthese) nach logischen Abschnitten; freie Wiedergabe des Gebotenen Theil für Theil vonseiten der Schüler; Beseitigung der Mängel in dieser Wiedergabe; neuerliche Wiedergabe der durchgearbeiteten Theile; Verbindung eines Theiles mit dem andern; Wiedergabe des Ganzen; ausdrucksvolles Lesen.

3. Stufe. Die Verknüpfung (Association): Zusammenstellen, Vergleichen und Verschmelzen des Neuen unter sich und mit dem Alten.

4. Stufe. Die Zusammenfassung (System): Aussonderung des Allgemeinen, Begrifflichen (Definition, Gesetz, Regel, Grundgedanke, Spruch).

5. Stufe. Die Anwendung (Methode): Beispiele aus Geschichte und Leben, hiebei Beurtheilung, ob recht oder schlecht gehandelt wurde; Angabe, wie hätte gehandelt werden sollen ꝛc.

B. Sprachliche Behandlung.

Mündliche Feststellung des Aufsatztextes; sodann

1. Stufe. Vorbereitendes Dictat.

2. Stufe. Erörterung der Rechtschreibung und Satzzeichnung inbetreff der im Aufsatze neu auftretenden Wörter und Satzformen. Niederschrift und Correctur des Aufsatzes.

3. Stufe. Zusammenstellung der gleichartigen orthographischen und grammatischen Spracherscheinungen in Dictaten und freieren Niederschriften.

4. Stufe. Ableitung neuer orthogr. Regeln und gramm. Gesetze, Fixierung derselben im Sprachhefte in der Form von Stichworten, orthogr. Reihen und Mustersätzen.

5. Stufe. Überführung des Gelernten in den Gebrauch durch mannigfache sprachliche Übungen, als Dictate, freiere sprachl. Niederschriften, orthogr. und gramm. Übungsaufgaben aus dem Bereiche des seitherigen Unterrichts.

(Nach Rein, Pickel und Scheller in ihrem Werke: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.“)

III.

1. Die Vorbereitung. (Neue Vorstellungen müssen an vorhandene angeknüpft werden; fehlende Voraussetzungen werden geschaffen; ein entsprechendes Bild oder ein anderes Anschauungsmittel; Erklärung unbekannter Ausdrücke.)

2. Die unmittelbare Darbietung. (Vorlesen; abschnittweises Nachlesen; Einlesen.)

3. Die Vertiefung. (Ort und Zeit der Handlung; Charakteristik der Personen; Gedankengang, Gliederung und Tendenz; Schönheiten und Eigenheiten in der Form.)

4. Die Verwertung. (Nutzanwendung für Herz und Leben; Anklänge an Bekanntes und Verwandtes und Vergleichungen; Rede- und Stilübungen; Memorieren und Recitieren.)

(Nach Dietlein, Gosche und Polack.)

IV.

1. Erwerbung.

a) Gewinnung.

α) Analyse,

β) Synthese.

b) Verarbeitung.

α) Association,

β) System.

2. Anwendung.

(Nach Matzat.)

V.

1. Anschauen (Analyse u. Synthese bei Ziller, Aneignung oder Erwerbung).
2. Denken (Association und System; Verarbeitung).
3. Anwenden (Methode).

(Nach Dörpfeld.)

Aus diesen Dispositionen geht deutlich hervor, worauf es im Grund bei Behandlung von Lesestücken ankommt: auf Weckung des Interesses, Schaffung des Bodens für das zu behandelnde Stück; glückliche (naturgemäße, wirkungsvolle) Darbietung des neuen Stoffes; allseitige tiefe Auffassung, Bewältigung und Aneignung desselben; Erwerbung der Fähigkeit, von dem neu zugewachsenen Gute den besten Gebrauch zu machen zum Zwecke harmonischer Ausbildung.

§ 26.

Die Vorbereitung (Vorbesprechung) hat den Zweck, jene Vorstellungsmasse im Schüler aufzusuchen, zu wecken, zu klären und zu ergänzen, welche zur Aufnahme des Neuen nicht nur befähigt,

sondern auch dafür interessiert. Wo für das Neue die nöthigen Voraussetzungen beim Schüler vorhanden sind, ist eine Vorbesprechung überflüssig. Nothwendig ist sie also, wenn das Lesestück sachliche oder sprachliche Schwierigkeiten aufweist, die man im vorhinein mit den Schülern überwinden muss, wenn das Sprachstück beim Darbieten das gewünschte Verständnis finden soll. Enthält das Lesestück einen Stoff, welcher nach und nach (Theil für Theil, abschnittweise) zu gewinnen ist, so fallen hier sachliche Erklärungen aus, da diese erst bei der Aneignung des Neuen inbetracht kommen. Die Vorbesprechung ist von großem Werte, wenn sie die Classe in jene geistige Atmosphäre, in jene Gemüthsstimmung zu versetzen vermag, welche das Musterstück beansprucht, um auf den jugendlichen Geist voll und nachhaltig zu wirken.

Wäre z. B. „Das Schlangenhalsband" von J. G. Seidl (s. Leseb. v. Niedergesäß, 4. Schulj.; Leseb. von Ullrich, 6. Thl.) zu behandeln, so hätte man das Gedicht mit einer Vorbesprechung einzuleiten, da ihm Verhältnisse zugrunde liegen, die den Kindern, wenn auch nicht unbekannt, so doch unklar sein können, und da die Vorbesprechung Gelegenheit bietet, eine dem Gedichte entsprechende Stimmung hervorzurufen. Man wird in diesem Falle klarlegen müssen (so weit es angeht, in dialogischer Lehrform), wie die Eltern ihr Hab und Gut den Kindern übergeben (Übergabe, Übernahme bei Bauersleuten); wie es selbstverständlich scheint, dass das Kind seinen Eltern all das empfangene Gute zu vergelten suche, selbstverständlich, dass es für seinen in der Arbeit ergrauten Vater, für seine bejahrte Mutter zärtlich sorgen werde 2c.; — man wird fortfahren müssen zu betrachten, wie so mancher Vater, so manche Mutter sich bitter getäuscht in dem eigenen Kind und dafür, dass sie ihrem Sohne alles gegeben, sich — wie man zu sagen pflegt — für ihn ausgezogen haben, dass sie dafür nur Undank, ja selbst Härte, Unbill ernteten; — man wird hiebei das im Gedichte stehende Sprichwort: „Es soll der Mensch sich nicht eher austhun, bis er schlafen geht" auffassen lassen und im weiteren das Gespräch darauf führen, wie nun die Eltern infolge solch trauriger Vorfälle zu ihrer Beruhigung für die Zukunft ihr Besitzthum nur unter gewissen Bedingungen an die Kinder abgeben (Ausgeding, Auszug, Ausnahme; Auszügler, Ausnehmer); — man wird dann von dem gesunden Sinn unseres Volkes für Recht und Pflicht sprechen, indem sich dieses oft die seltsamsten Geschichten erzählt, wie gott- und ehrlose Kinder bestraft wurden, besonders dann, wenn sich Söhne und Töchter soweit gegen die Eltern versündigten, dass diese ihrem eigenen Kinde fluchten; — endlich kommt man darauf zu sprechen, wie ein vaterländischer Dichter den auf einem Sohne lastenden Elternfluch in einer Geschichte darstellt.

§ 27.

Die Darbietung des neuen Stoffes geschieht durch das Vorerzählen, Vorlesen oder Recitieren (guten Vortrag)

vonseiten des Lehrers, wohl auch durch das Lesen seitens der Schüler.

Das Vorerzählen eines Lesestückes hat vornehmlich auf der Unter- und Mittelstufe in vielen Fällen den Vorzug vor dem Vorlesen; denn die freie, lebendige und unmittelbare Rede ist wärmer, wirkt überzeugender als das gelesene Wort, wenn dieses auch den Inhalt der Erzählung gut zum Ausdrucke bringt: ist doch dadurch der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ein unmittelbarer geworden, wird es doch dem Schüler ermöglicht, nicht bloß zu hören, sondern auch sein Auge an das Antlitz des Sprechenden zu heften, aus dem Auge, jeder Miene, jeder Handbewegung mitzuverstehen. Aber der Lehrer muss eben gut erzählen können, d. i. einfach, kunstlos, ohne Weitschweifigkeit (in kurzen Sätzen; ohne Gedankensprünge, aber doch ohne Überflüssiges und Läppisches), leicht verständlich (den Erzählstoff dem Zuhörer angepasst, voll Anschaulichkeit, so dass das Erzählte klar, plastisch vor die Seele gestellt wird; deshalb fleißig in der directen Rede) und anziehend (lebendig, mit Wärme, unter zweckmäßiger Anwendung des Präsens für das Perfect). Wer gut erzählen kann, der hat in dieser Gabe einen mächtigen Zauberstab, womit ihm die Gewalt über die Kinderseelen gegeben ist; wem diese Kunst fehlt, der entbehrt eine der ersten Eigenschaften zu einem Lehrer. Das Vorerzählen ersetzt die Vorbesprechung, wenn es die verschiedenen in dem Lesestücke vorkommenden Ausdrücke und Redewendungen, die dem Kinde unbekannt sind oder Schwierigkeiten für das unmittelbare Auffassen durch das Lesen bieten, geschickt auflöst, umschreibt und mit der Erzählung gut verflicht.

Das Vorlesen tritt nach der Vorbesprechung oder statt des Vorerzählens, oder — wenn eine Vorbesprechung überflüssig — als erster Punkt der Behandlung ein. Statt des Vorerzählens wähle man das Vorlesen, wenn das erstere den Eindruck des Lesestückes abschwächte, wie das bei Gedichten und solchen epischen Prosastücken der Fall ist, die in einer für die Schüler passenden, unmittelbar verständlichen, trefflichen Weise vorgetragen sind. Man lese so vor, dass durch richtige Betonung und genaue Accentuierung kein Zweifel in der Auffassung des Inhaltes durch den Leser möglich ist, und dass somit auch das rechte Verständnis des Lesestückes durch den Schüler in bester Weise angebahnt ist. Man lese aber

auch im Charakter des Stückes, damit die Schüler dadurch in die dem Lesestoff entsprechende Stimmung versetzt werden, was besonders bei epischen und lyrischen Gedichten nothwendig ist. Man lese also mit Verstand und Gemüth. Freilich heißt es da wieder: man kann nicht geben, was man selbst nicht hat. Und selbst derjenige Lehrer, welcher gut zu lesen vermag, darf sich einer gründlichen Vorbereitung auch in diesem Punkte der Behandlung des Lesestoffes nicht entschlagen; denn auch beim Vorlesen soll der Lehrer die Kinder nicht aus dem Auge verlieren, soll fleißig aufschauen, damit die horchende Schar mit aus seinem Auge lesen könne; und daher muss er das Lesestück oft gelesen haben, ja soll es halb auswendig wissen, so dass ihm das Buch gleichsam nur als Stütze für den Vortrag dient. Die stärkste Wirkung eines Gedichtes auf den Schülerkreis wird unstreitig durch guten freien Vortrag seitens des Lehrers erzielt, und es sollte jeder Schulmann hierauf großes Gewicht legen.

Das Lesen eines zu behandelnden Stoffes geschieht durch die Schüler dann, wenn dieser Stoff nicht als Ganzes, sondern nach logischen Gliedern geboten wird, woraufhin erst die Gesammtauffassung erfolgt, oder wenn — wie es auf der Oberstufe der Fall sein kann — das Lesestück als Ganzes keinerlei Schwierigkeit für die Schüler enthält.

§ 28.

Das Auffassen des Inhaltes ist der wichtigste Behandlungspunkt eines Lesestoffes, und das bisher Gethane steht im Dienste der Hauptforderung: mit seinem Geiste klar fassen muss man, was man liest. Das erste hiebei ist wieder, dass der Lehrer selbst über den Inhalt des Stückes vollständig klar sei, bevor er es unternimmt, ihn anderen klar machen zu wollen. Dann schreite er Gedanke für Gedanke, Abschnitt für Abschnitt durch, u. zw. in unmittelbarem Verkehr mit den Schülern, so dass zwischen diesen und ihm ein reges Fragen und Antworten, ein anregendes, klärendes, die ganze Classe beherrschendes Zwiegespräch unterhalten wird als die heilige Flamme des Geistes. Der Lehrer halte da, wo die Schüler den Stoff bewältigen, an sich und trete nur berichtigend und klärend ein, wo es noththut, durch seine Fragen den Gang und die Richtung des Gesprächs leitend. Die Fragen

aber müssen auf den Grund gehen, ins Einzelne, ohne auf Irrwege, in Sümpfe zu gerathen. „Der Unterricht soll nicht breit und nicht hoch sein, sondern in die Tiefe gehen. Darum soll die Erklärung nicht breitgetreten, der Inhalt nicht durchknetet, der Text nicht in der Flut onomatischer, synonymischer und stilistischer Auseinandersetzungen ersäuft werden.“ *) Nachdem das Stück durchgesprochen ist, suche man die Hauptmomente der Handlung, sondere Nebensächliches von Hauptsächlichem, gliedere den Gang des Ganzen in einer Disposition und verschaffe so dem Schüler einen klaren Überblick über den im Geiste durchwanderten Weg. Oder man richtet sein Augenmerk zuerst auf die Hauptpunkte, damit von vornherein eine Übersicht gewonnen werde, rücke dann erst dem Stoffe näher und bespreche die einzelnen Vorkommnisse nach Ort, Zeit, Art und Weise, suche die Beweggründe zur That, lasse die Charaktere der handelnden Personen auffassen, veranlasse die Schüler zu Schlussfolgerungen u. s. w. Hierauf folgt freilich wieder die Zusammenfassung des Ganzen, u. zw. ohne Buch, und das Herausheben des Grundgedankens, der dargestellten Ideen (wozu auch die Rechtfertigung der Überschrift und Bildung anderer gehört). Dabei gewöhne man an möglichste Selbständigkeit und zusammenhängende Darstellung, damit der Schüler durch seine Sprache beweise, dass er gut verstanden habe, vom Stoffe ergriffen worden sei und nicht nur in seinem Denken, Fühlen, Wollen, sondern auch in seiner Sprache gefördert wurde. Auf diese Weise bildet man Denker und zugleich gemüthvolle Menschen; und eine Schule, in welcher dies nicht bloß gewollt, sondern auch geleistet wird, ist das kostbarste Juwel der Gemeinde, der wichtigste Factor für die gesunde Entwickelung eines Staates.

§ 29.

Auf die Betrachtung des Musterstückes läſst man das Lesen desselben bis zur Fertigkeit und mit dem der Unterrichtsstufe entsprechenden Vortrage folgen. Also erst dann, wenn alle Beziehungen des Lesestoffes erfaſst, wenn das Verständnis desselben erschlossen ist, kann man an den Schüler die Forderung stellen, nicht bloß lautrichtig, sondern auch sinnrichtig zu lesen. Worauf man hiebei zu achten habe, ist früher (§§ 17 und 18) erörtert worden.

---

*) Kehr: „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.“ 7. Aufl. S. 10.

§ 30.

Die Verwertung des Gelesenen kann erstlich im Nacherzählen des Lesestückes bestehen. Schon auf der Unterstufe können leichte erzählende Lesestücke, wie Fabeln, Märchen, kleine Geschichten nacherzählt werden; man sei aber bei den schwächeren Schülern auch mit den Worten des Buches zufrieden, verhalte jedoch die talentvolleren schon frühzeitig zum Wiedererzählen mit eigenen Worten; bei schwierigeren Lesestücken (in Jahrgängen mit in der Mehrzahl schwachbegabten Kindern wohl bei den meisten) tritt die Wiedergabe des Gelesenen nach gestellten Fragen ein. Bei dem Nacherzählen achte man darauf, dass zuerst die geweckteren Schüler, die guten Erzähler, beginnen, gleichsam den Ton angeben, dann erst die schwächeren in Thätigkeit treten, ferner auch darauf, dass man mit dem Dareinhelfen nicht voreilig sei, denn „Verlegenheit weckt die Kraft, macht erfinderisch und bildet die Geistesgegenwart.“ *)

§ 31.

Eine weitere Verwertung des Lesestoffes besteht in dem Memorieren und Recitieren desselben. „Übungen im freien Vortrage prosaischer und poetischer Musterstücke, deren Verständnis aber vorher sorgfältig vermittelt sein muss, sind auf allen Unterrichtsstufen vorzunehmen.“ **) Sie haben den Zweck, den Sprachschatz und die Sprachfertigkeit des Schülers zu mehren, das Gemüth zu veredeln und das Gedächtnis zu stärken.

Um diese Übungen mit Nutzen zu pflegen, hat sich der Lehrer über folgende Fragen Klarheit zu schaffen:

1. Was heißt memorieren?
2. Was soll memoriert werden?
3. Wie hat dies zu geschehen?
4. Wie gelangt das Memorierte zum Vortrag?

Zur 1. Frage. Kant definiert in seiner „Anthropologie“ (VII. S. 498) den Begriff „memorieren“ so: „Methodisch etwas ins Gedächtnis fassen heißt memorieren (nicht studieren, wie der gemeine Mann es von dem Prediger sagt, der seine künftig zu haltende Predigt bloß auswendig lernt)“. Das Memorieren (v. lat. memoria = Gedächtnis) ist entweder ein mechanisches, welches bloß auf öfterer Wiederholung des Memorierstoffes beruht, ohne auf den Inhalt

*) Kehr: „Anweisung zur Beh. deutscher Lesest.“ S. 7.

**) Schul- und Unterrichtsordnung, § 51.

Gewicht zu legen; oder ein verstandesmäßiges (judiciöses), bei welchem man sich die Reihenfolge der Gedanken merkt und dadurch in zweiter Linie auch die Form; oder endlich ein künstliches (ingeniöses), das unter Anwendung von Anhaltspunkten und Mitteln vor sich geht, welche in keinerlei Zusammenhang mit dem Memorierstoff zu stehen brauchen (so z. B., wenn ich mir die Gestalten des zu- und abnehmenden Mondes durch die übereinstimmende Ähnlichkeit der zu merkenden Gestalten mit den ersten Strichen von Z und A merke). Das zu einem System ausgebildete künstliche Memorieren ist die Mnemonik oder Gedächtniskunst. Es ist leicht einzusehen, dass wir es in der Schule weder mit dem mechanischen Memorieren, noch mit einer Mnemonik, sondern mit dem verständnismäßigen Einprägen zu thun haben, ohne aber dem künstlichen Memorieren da, wo es sich ungesucht bietet, aus dem Wege zu gehen. In dem schulmäßigen Ausdruck „Memorieren" liegt außer dem verständnismäßigen Einprägen eines Lehrstoffes auch noch das wörtlich genaue; also neben dem Inwendiglernen das Auswendiglernen.

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht:
Versäume nur dabei inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt." (Rückert.)

Zur 2. Frage. Eingelernt sollen nur mustergiltige, also nur solche Sprachstücke werden, die nach Inhalt und Form vollendet schön sind und deshalb auf dauernden Wert Anspruch haben; ferner nur solche, welche der Bildungsstufe der Schüler entsprechen und von einer der kindlichen Kraft angemessenen Ausdehnung sind. Zu lange Gedichte ermüden und erzeugen beim Auswendiglernen Überdruss, der unter allen Umständen hiebei nicht eintreten soll. Bei der Auswahl des Memorierstoffes vergesse man nicht, die prosaische und poetische Form in richtiger Abwechslung zu bieten und im Verlaufe der Schulzeit die bedeutendsten Dichter unserer Nation hiebei vertreten zu haben. Vorzüglich eignen sich für Kinder epische Stoffe, seltener lyrische, daher wähle man häufiger Erzählungen, Balladen, Fabeln, Parabeln, Legenden, — als Lieder; inhaltsvolle, kernige Sprüche und anziehende Räthsel sollen nicht selten geboten werden; Volksthümliches sei nicht ausgeschlossen.

Zur 3. Frage. Das zum Memorieren gewählte Sprachstück soll methodisch ins Gedächtnis gefasst werden; hiebei merke man:

a) Das Verständnis des einzuprägenden Stoffes muss vorher gewonnen sein. Unverantwortlicher Leichtsinn ist es, nur so zu sagen: „Lernet mir das oder jenes Gedicht bis morgen!" ohne es vorher gründlich besprochen zu haben.

b) Der Schüler muss unter der Anleitung des Lehrers lernen, wie man memoriert, aber nicht theoretisch, sondern praktisch, an bestimmten Memorierstoffen; und dabei nicht alle möglichen Beziehungen und Rücksichten auf einmal, sondern wie es der Unterrichtsstoff, der Unterricht selbst naturgemäß mit sich bringt. Für den Lehrer folgende Winke:

Man memoriert gedankenweise, nicht aber wort- oder zeilenweise, wiederholt den zweiten Gedanken mit dem ersten u. s. f., sucht ihren logischen

Zusammenhang; — man merkt schon beim Einprägen genau auf das Wort, seine lautlichen Bestandtheile und auf seine Stellung zu andern, damit nicht Versetzungen und Verwechslungen vorkommen; — man memoriert also am leichtesten und besten laut, dazu aber sehr langsam und wohlbedacht, sonst stellen sich beim Vortrage Fehler ein; — man achte auch schon bei dieser Arbeit auf die Betonung, die man jedem Worte nach dem Sinne des Satzes zu geben hat, vorzugsweise auf die besonders reine und deutliche Aussprache von etwaigen Eigennamen und Fremdwörtern; — man hüte sich vor einem bloßen mechanischen schnellen Hinsagen der Sätze, sonst spricht man auch beim Vortrag in einem zu raschen Tempo; — bei Gedichten merke man auch auf den Rhythmus und Reim, ohne aber beide auffallend hervortreten oder am Ende einer jeden Verszeile unberechtigte Pausen eintreten zu lassen; — man denke schon beim Memorieren nach, wo man sich sogenannte Kunstpausen machen darf, denn diese sind dem Vortragenden erlaubt, wenn sie den Sinn nicht verletzen, sondern den Vortrag zu heben geeignet sind; — man achte auch besonders auf Stellen, in denen Zwischensätze, Einschaltungen, Zwischenreden vorkommen, denn diese müssen im Vortrage als solche von dem übrigen durch einen leiseren, schnelleren, meist auch tieferen Ton abgehoben werden; — man vermeide es, ein stark zu betonendes Wort scharf und plötzlich von den andern loszureißen, sondern beachte ein Anschwellen der Stimme und bereite so den Hörer auf den schärferen Ton vor, falle auch nicht plötzlich von dem scharfbetonten Worte in den schwachen Ton ab; — man berücksichtige auch mechanische Anhaltspunkte, welche das Gedächtnis unterstützen, wie: gleiche Anfangsbuchstaben oder Einleitungswörter bei Strophen, ähnliche Wörter 2c.

Zur 4. Frage. Das eingelernte Musterstück soll auch gut zum Vortrag gebracht werden. Dieser Vortrag sei kein bloßes Hersagen, Aufsagen*), auch keine eigentliche Declamation (denn diese gehört nicht in die Volksschule), sondern sei ein Recitieren in schönem Sprechton. Goethe unterscheidet in seinem Aufsatze „Regeln für Schauspieler" die Begriffe Declamation und Recitation folgendermaßen: „Unter Recitation wird ein solcher Vortrag verstanden, wie er, ohne leidenschaftliche Tonerhebung, doch auch nicht ganz ohne Tonveränderung, zwischen der kalten, ruhigen und der höchst aufgeregten Sprache in der Mitte liegt." Bei der Declamation „muss ich meinen angebornen Charakter verlassen, mein Naturell verleugnen und mich ganz in die Lage und Stimmung desjenigen versetzen, dessen Rolle ich declamiere." — Der Schulvortrag sei zwar frisch, nach dem Inhalte gut betont, er vermeide aber alle theatralische Zuthat, sei ohne affectiertes Benehmen, ohne Pathos und ohne unnatürliche oder bloß mechanisch angelernte Gesticulation.

Soll in der Schule ein Lesestück zum Vortrage gelangen, so machen die Beherzten und sprachlich Entwickelteren den Anfang. Der Schüler tritt aus der Bank auf das Podium (nur der Schüchterne darf sich in der ersten Zeit

---

*) R. Hildebrand („Vom deutschen Sprachunterricht." S. 74): „Das tonlose Hersagen oder Herplappern eines Liedes oder Spruches, das nur als Gedächtnisprobe auftritt, ist als der schlimmste Feind des wirklichen Lernens zu bekämpfen."

seiner Aufgabe in der Bank stehend entledigen), macht eine schickliche Verbeugung und spricht mit lauter, fester, deutlicher Stimme und in gemessenem Tempo, dabei laut- und sinnrichtig. Der Lehrer achte hiebei unerschütterlich streng auf reine, grammatisch-richtige Aussprache, sei aber betreffs der Betonung in seinen Forderungen nicht zu ängstlich. Manche Kinder wollen aus natürlicher Scheu oder aus Furcht, ausgelacht zu werden, ihr Fühlen nicht offenkundig werden lassen; man sei dann vorerst damit zufrieden, wenn ein solcher Schüler seine Pflicht schlecht und recht gethan, man ermuthige ihn noch durch Anerkennung seines Fleißes und durch fortgesetzte milde Behandlung, endlich unbefangen „aus sich herauszutreten". Stockt der Vortragende, so helfe man nicht sogleich, lasse ihn aber nicht durch die peinliche Pause in solche Verwirrung gerathen, dass ihm die Fortsetzung des Vortrags unmöglich wird. Zu diesem Ende kann man dem Schüler das Lesebuch mitnehmen lassen, das er nöthigenfalls (aber nicht in unverschämtem Maße!) benützen darf; überdies hat das noch den Vortheil, dass der Schüler die Hände beschäftigt hat, denn erfahrungsgemäß lassen die meisten Schüler während des Vortragens die Arme nicht ungezwungen herabhangen, sondern halten sie steif, spielen mit den Fingern oder was der Unschicklichkeiten mehr sind. Oder man überträgt einem Schüler in der vordersten Bank die Aufgabe, nöthigenfalls das fehlende Wort leise dem Vortragenden anzugeben, dulde aber keineswegs das Einsagen von vielen oder einem Unberechtigten. Freilich muss bei alledem der Lehrer auf der Hut sein und sehen und hören, was in der Classe vorgeht. Man kann sich bei solchen Übungen an die hintere Wand des Schulzimmers stellen, so dass man auch da die ganze Classe überblickt: der Vortragende muss laut sprechen, sonst hört man ihn nicht; er muss deutlich sprechen, sonst versteht man ihn nicht; und dadurch, dass man ihm auf den Mund sieht, entgeht dem achtsamen Lehrer leichtlings kein Sprachfehler. (Man achte in letzterer Hinsicht besonders auf die Endungen, wie **m** und **n** in: de**m**, de**n**; ih**m**, ih**n**; mit fromme**m** Schauder; zu Dionys, de**m** Tyrannen 2c.)

Die dem Gedächtnis eingeprägten und zum Vortrag gelangten Musterstücke müssen fleißig wiederholt werden, u. zw. auf allen Stufen des Unterrichtes. Wo die Wiederholungen ausfallen, geht das Erworbene wieder verloren; und doch sollen ja die Kinder die besten Gedichte, Geschichten, Sprüche 2c., die sie sich im Verlaufe der Schulzeit nach und nach angeeignet haben, als unverlierbares Eigenthum mit ins Leben hinausnehmen und sich noch in späten Tagen daran ergötzen.

§ 32.

Endlich kann der Lesestoff noch Verwertung finden als Stoff zu orthographischen und grammatischen Übungen, u. zw. zum Zwecke der richtigen Niederschrift des aus dem Lesestücke abgeleiteten Aufsatzes. Der Schüler soll in der Volksschule einen

derartigen Sprachunterricht genießen, dass er seine Gedanken nicht bloß schriftdeutsch richtig zu sprechen, sondern auch sprachrichtig und schriftgemäß niederzuschreiben imstande sei; demnach ist es nicht genug, dass er sachlich und logisch richtig schreibe (obwohl das jederzeit die Hauptsache bleibt), sondern dass er sich auch formell richtig, d. i. nach den Gesetzen der Grammatik und Orthographie schriftlich auszudrücken verstehe. Über Zweck und Ziel des orthographischen, grammatischen und stilistischen Unterrichts ist man im allgemeinen einig, nicht so über die Methode dieser Disciplinen. Die einen*) schließen sämmtliche Sprachübungen an das Lesebuch an, wobei sie dieses als Ausgangspunkt für alle sprachlichen Belehrungen und Übungen benützen; ihre Methode heißt die anlehnende oder angelehnte (concentrierende oder centralisierende, auch analytische) Sprachmethode. Hauptvertreter dieser Methode sind L. Kellner, Friedr. Otto, K. Kehr. — Die andern lehren die Grammatik wieder als selbständige Disciplin in besonderen Stunden, gehen von methodisch geordneten Mustersätzen aus und benützen das Lesebuch nicht als Ausgangs-, sondern als Anknüpfungspunkt, als Übungsfeld zur Befestigung eines theoretisch erledigten Capitels der Grammatik; diese Methode ist die heuristische. Hauptvertreter: Karl Richter, Büttner, Panitz, Lüben. In unseren Tagen hat die anlehnende Methode besonders durch Dr. W. Rein, A. Pickel und E. Scheller entschiedene und warme Vertheidiger und Vertreter gefunden**).

Jede dieser Methoden wird Treffliches leisten, wenn sie von Trefflichen ausgeführt wird; die Methode ist und bleibe frei. „Kennt der Lehrer den psychologischen Process des Lernens, hat er ihn eventuell aus Beispielen abstrahiert, so muss es für ihn eine Freude sein, den ähnlichen Stoff ähnlich (nicht sclavisch nach methodischen Anleitungen und Commentaren) zu gestalten. Nur so wahrt sich der Lehrer die unerlässliche Frische, die beim bloßen Nachtreten und Nachbeten auch der besten Methode verloren geht.“***)

---

*) Das gilt von der Gegenwart; das Historische über den Sprachunterricht s. §§. 50—53.

**) „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen“, bearbeitet von den drei Genannten. (8 Bände.)

***) K. Eberhardt: „Die Poesie in der Volksschule.“ (1. Reihe, S. 6.)

b) Betrachtung einzelner Arten von Lesestücken.

§ 33.

Nachdem die allgemeinen Gesichtspunkte bei Behandlung eines Lesestückes betrachtet sind, ist ins Auge zu fassen, wie man diesen Gang wegen der Verschiedenartigkeit des Lesestoffes abzuändern hat, und worauf es bei gewissen Gattungen und Arten von Musterstücken besonders ankommt.

§ 34.

Vorerst achte man darauf, ob das Lesestück in gebundener, oder in ungebundener Sprache abgefasst ist.

Der Grundcharakter für die Behandlungsweise geht aus der Natur der beiden Redeweisen selbst hervor: die Prosa ist naturgemäß die Sprache des Verstandes, die Poesie naturgemäß die Sprache des Gemüths. Damit soll nicht gesagt sein, dass nicht auch bei Behandlung von Gedichten der Verstand, dass nicht auch bei Behandlung von Prosastücken das Gemüth bethätigt und gebildet werde; aber im wesentlichen muss bei Gedichten das Gemüth mehr zu reden oder vielmehr zu genießen haben als der Verstand. Und verlangt man auch bei einem gemüthvollen Prosastücke, dass es der Lehrer verstehe, die Classe in die dem Geiste des Lesestücks entsprechende Stimmung zu versetzen, so ist diese Forderung bei einem Gedichte als erste Forderung unerlässlich.

„Habet nur Geist," ruft Jean Paul aus, „und ihr werdet euch wundern, wie alles gut geht!" Ja, das ist aber eben nur der Geist, der nicht durch mechanisches, sclavisches Nachbeten erwacht, sondern in sich selbst sich aufbaut, der wächst und gedeiht durch freudige Pflege des Umgangs mit unsern großen Denkern und Dichtern; das ist der Geist, der in einem von Liebe getragenen Bestreben sich offenbart, die schönen, hohen Gefühle und Gedanken, wie sie in den Werken unserer Besten liegen, in ihrer Reinheit zu fassen und sich daran selbst zu erziehen und zu heben auf eine höhere Stufe geistigen Lebens. Deshalb stehen in der Handbibliothek eines wahrhaft strebenden Lehrers nicht bloß die besten pädagogischen Werke, sondern auch die Hauptwerke unserer größten Dichter.

Das Vorerzählen des Inhaltes eines Gedichtes ist im allgemeinen nicht angezeigt, weil man dadurch die Gesammtwirkung abschwächt. Ist etwas für die Schüler Unbekanntes oder sonst Schwieriges darin enthalten, so vermittle man dies in der Vorbe-

sprechung. Hingegen ist es, wie bereits bemerkt, sehr zweckmäßig, wenn der Lehrer das Gedicht frei vorzutragen imstande ist. Im anderen Falle hat das Vorlesen dafür einzutreten, worauf die strophenweise oder nach logischen Abschnitten gegliederte Besprechung des Inhaltes folgt. Es gibt aber auch Gedichte, welche in ihrem Inhalte so reich, in ihrer Schreibart so gewählt, wohl gar ungewöhnlich und daher beim ersten Lesen oder Hören so schwer sind, dass sie hiebei nicht richtig verstanden werden und folglich auch nicht vollkräftig wirken können. Bei solchen Gedichten vertiefe man sich zuerst in den Inhalt und die Eigenthümlichkeit der sprachlichen und dichterischen Formen, bevor das Ganze durch den Vortrag auf die Schüler wirken soll. Die Schüler werden hierauf verhalten, den Inhalt der einzelnen Strophen oder Abschnitte in kurzen Worten auszudrücken, wobei gleichzeitig der Plan (die Disposition) entwickelt werden kann. Nach der Betrachtung des Inhaltes wird der Grundgedanke (die dem Gedichte zugrunde liegende Idee) aufgefunden, der Inhalt mit eigenen Worten erzählt, wohl auch (in der Bürgerschule) die Dichtungsart, der Vers- und Strophenbau in elementarer Weise betrachtet, worauf das Einlesen, Einlernen, Vortragen, endlich auch eine passende schriftliche Arbeit erfolgt.

Beachtenswert ist, was Curtman*) zur Behandlung poetischer Lesestücke bemerkt: „Das Gedicht muss dem Kinde ein geistiges Spiel sein, nicht eine schwere Gedächtnisbürde. Die Vorausnahme der Poesie bei unreifem Alter straft sich später durch Stumpfheit oder Affectation. Die Probe der Reife ist nicht nur die Leichtigkeit des Behaltens, denn diese kann mechanisch sein, sondern auch das Verständnis ohne ausdrückliche Erklärung. Was in Prosa zu schwer wäre, das ist es noch viel mehr in Poesie. Doch fühlen die Kinder gar vieles heraus, ohne dass klares Verständnis vorhanden wäre. Auch kann die Erklärung mancher Einzelheiten ganz wohl vorbehalten werden. Verse mit stark aufgetragener, zumal abstracter Moral besitzen keine nachhaltige Anziehungskraft."

§ 35.

Die Erzählungen sind zumeist in ungebundener Rede vorgetragen. Bei ihnen ist, wie es in der Natur der Sache liegt, das

---

*) „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes." 6. Aufl. 2. Thl. S. 224

Vorerzählen in den Vordergrund zu stellen; die übrigen Gesichtspunkte bei der Behandlung sind die allgemeinen. Ist die Erzählung geschichtlichen Inhaltes, so hat man genau auf die historische Aufeinanderfolge der Thatsachen zu achten und den Zusammenhang derselben nach Grund und Folge herzustellen; hat man es mit einer sogenannten moralischen Erzählung zu thun, so rücke man die zu veranschaulichende Wahrheit durch klare Einsicht in die Thatsachen ins rechte Licht, vermeide aber lange theoretische Auseinandersetzungen und Ermahnungen. Ein kurzes, kräftiges Wort, wie es sich aus der Erzählung von selbst ergibt, dringt tiefer in die kindliche Seele als eine langathmige Moralpredigt.

Bei der poetischen Erzählung sei man auf die sinnige Auffassung des in dem Gedichte dargestellten einfachen Vorganges bedacht. Dasselbe ist auch bei der Behandlung von Sagen und Legenden der Fall.

§ 36.

Das Märchen, dieses Schoßkind der Phantasie, das keine Schranke kennt und unbefangen und spielend sich seine Welten voll Wunder und süßer Träume baut, — es ist des Menschenkindes liebster Gespiele. „Die Kinder, sie hören es gerne." (Goethe.) „Ja wenn wir einem Kinde in die lieben, treuen Augen blicken, in denen noch nichts von dem Lug und Trug und jämmerlichen Elend der Welt zu lesen ist; und wenn wir sehen, wie bei einem schönen Märchen diese Augen sich glanzvoll erhellen und ahnungsvoll dehnen und erweitern, als schauten sie hinaus in eine schöne, große, weite Wunderwelt, dann emfinden wir etwas von dem tiefen Zusammenhang des Märchens und der Kinderseele." (J. Klaiber.) In der Schule sucht es sich seine Freundesschar bei den Kleinsten. Greifbaren Nutzen kann es keinen bieten, wohl aber weiß es auf wundersame Weise das lebhafteste Interesse zu wecken, die Phantasie zu erregen und zu nähren, das Gemüth zu ergötzen und unvermerkt das Samenkörnlein für Recht und gutes Gewissen in des Kindes Herz zu pflanzen. Wer den Kindern ein Märchen zur rechten Zeit und gut zu erzählen weiß, der hat mit einem Schlage die Kinderseelen gewonnen. Erzählt will das Märchen werden; das Lesen steht weit rückwärts in zweiter Linie. Und wie den Kleinen das Erzählenhören eine Seligkeit ist, so ist ihnen auch das Nacherzählen eine süße

Unterhaltung. Nur nehme man es bei der Darstellung der Ereignisse nicht lau und meine ja nicht, dass doch alles nur erlogen und es daher nicht so ängstlich sei, was erzählt werde. Für die Jugend hat eben alles den lebendigen Reiz der Wirklichkeit, und sie nimmt es gar übel auf und verbessert mit dem Eifer der Überzeugung, wenn sie einen Umstand ein zweitesmal anders erzählen hört als das erstemal. — Die Punkte der Behandlung eines Märchens stellen sich im allgemeinen folgendermaßen: Erzählen (oder — — Lesen) vom Lehrer; Abfragen des Inhaltes und allseitige Betrachtung desselben; Wiedererzählen nach logischen Abschnitten durch die Schüler; Lesen von den Schülern; nochmaliges Erzählen vonseiten der Schüler, u. zw. des ganzen Stückes im Zusammenhange und bis zur fertigen Aneignung.

Zur Literatur: Gebr. Grimm: Kinder- und Hausmärchen. 3 Bde. (Nur mit Auswahl zu gebrauchen.) — Ludw. Bechstein: Deutsches Märchenbuch. (Nicht alle ohne Bedenken für Kinder.) — Ernst Lausch: Kinder- und Volksmärchen. — Franz Otto: Der Jugend Lieblings-Märchenschatz. — Dr. Jul. Lohmeyer: Im Märchenwald. — Edm. Lobedanz: Andersens Märchen. — B. Paul: Vom Frühling zum Winter. — Karl Knortz: Aus dem Wigwam.— Lud. Bowitsch: Rübezahl. — Villamaria: Elfenreigen.

§ 37.

Die Fabel hat sich auf allen Unterrichtsstufen eingebürgert. Aber während sie auf der Unterstufe meist als leichte Kinderfabel auftritt und bald mit dem Märchen, bald mit der Erzählung verschwistert erscheint, also auch bloß als Erzählung behandelt wird, will sie auf der Mittel- und Oberstufe als das gelten und behandelt werden, was sie ist: als episch-didaktische Dichtung. Man begnügt sich dann nicht mehr mit der Betrachtung und Auffassung der Erzählung, sondern macht — und das besonders auf der Oberstufe — den in der Fabel verkörperten moralischen Satz zum Hauptpunkte der Behandlung. Die Moral muss von den Schülern selbst aus der Fabel gezogen werden, falls sie nicht schon beigesetzt ist. Dies ist oft schwer genug, und der Lehrer muss den moralischen Satz zuerst selbst vollständig klar erfasst und ihn auch sprachlich scharf geformt haben, bevor er den methodischen Weg sucht, um auf demselben die Schüler zu der nämlichen Einsicht zu führen. Darauf folgt die Anwendung auf das Leben. Auch das ist keine

leichte Sache. „Wo zeigt sich dieser gefundene Satz im Leben verwirklicht?“ „Kennst du einen solchen Fall?“ Diese Fragen sind für Schüler der Volksschule zur selbständigen Beantwortung im allgemeinen zu schwer, und die ganze Behandlung zerrinnt in Langweile, Abspannung und Interesselosigkeit, wenn der Lehrer sich nicht auf die Beantwortung dieser Fragen gründlich vorbereitet hat. Kann er hingegen passende Anhaltspunkte geben, weiß er selbst ein treffendes Geschichtchen zum Belege der erkannten Wahrheit zu erzählen, greift er „hinein ins volle Menschenleben“, dann wird er zu seiner Freude und Befriedigung wahrnehmen, wie auch die Schüler mehr oder minder taugliche Bausteine zutragen, um dem gefundenen Satze im Bewusstsein ein dauerndes Fundament zu gründen. Es kommt also bei der Behandlung von Fabeln vorerst auf genaue Auffassung und Einprägung der Geschichte (des bestimmten Falles), dann auf die Klarlegung des Satzes selbst an.*) — Die Parabel erfährt im wesentlichen dieselbe Behandlung wie die Fabel, nur ist als Grundzug für die Behandlung festzuhalten, dass die Parabel auf das Gemüth wirken soll, während die Fabel die Sprache des Verstandes spricht. Werden Kindern auf der Unterstufe Parabeln geboten, so wird man sich mit der Erzählung an sich begnügen müssen, wenn diese selbst nur anziehend genug ist; auf der Mittel- und Oberstufe muss mit dem Bilde zugleich das Gegenbild, d. i. die Deutung des Erzählten aufgefasst werden.

Zur Literatur: Das beste Fabelbuch für Kinder ist das von Wilh. Hey: Fünfzig Fabeln für Kinder. Hamburg. Noch fünfzig Fabeln für Kinder. — Die Fabeln von Gellert sind nur mit Auswahl für unsere Volksschüler passend. (Eine Schulausgabe erschien bei Hahn in Leipzig.) — In Prosa: Geschichtchen für Kinder von Curtman. — Die Lessing'schen Fabeln sind für die Mittel- und Oberstufe vorzüglich.

§ 38.

Die Beschreibung (als Lesestück) verlangt in ihrer Behandlung, dass die Merkmale des beschriebenen Gegenstandes erst einzeln, dann in ihrer Gesammtheit plastisch vor die Seele des Kindes treten, damit sich in derselben das lebenswahre Bild dieses Gegenstandes gestalte, so dass dieser nicht bloß als Körper an sich, sondern auch

---

*) Jeder Lehrer sollte Lessings Abhandlungen über die Fabel und besonders dessen Abhandlung von einem besondern Nutzen der Fabel in den Schulen studiert haben.

in seiner Beziehung zu andern Dingen, zur Welt, zum Menschen erscheine. Meist ist eine mündliche Erörterung des Objectes (eine Vorbesprechung) angezeigt. Hierauf folgt das Lesen mit erklärendem Abfragen des Inhaltes von einem Dispositionspunkte zum andern, wobei der Entwurf (die Disposition) an den Schultafel entsteht; dann schreitet man zum Lesen des ganzer Stückes und läßt hiebei die richtige Betonung und das Hervorheben der Hauptmomente ins Auge fassen; endlich schließt sich die freie Wiedergabe des Inhaltes nach der gewonnenen Disposition daran, u. zw. erst Punkt für Punkt, schließlich in geordnetem, zusammenhängendem mündlichen Vortrage.

Die Schilderung steht zur Beschreibung in einem ähnlichen Verhältnisse, wie die Parabel zur Fabel. Hat es die Beschreibung mit einer verstandesmäßigen Auffassung ihres Objectes zu thun, so erfaßt die Schilderung ihren Gegenstand mit dem Gemüthe und der Phantasie und will auch wieder auf diese anregend wirken. Diesem Zwecke der Schilderung hat auch die schulmäßige Behandlung derselben zu entsprechen, wird also anschaulich und lebendig den Lehrstoff genießen lassen, ohne durch lange Erklärungen den freien Schwung der Seele zu hemmen. Mit Erklärungen und Betrachtungen hat der Lehrer da einzutreten, wo ein Bild in der Rede, ein Schmuck der Sprache unklare oder falsche Beziehungen zum Gegenstande veranlassen könnte. Diese Beziehungen zwischen Bild und Gegenstand machen den Hauptpunkt der Behandlung aus. Haben die Schüler mit dem Lehrer so die Schilderung durchgegangen, so mag letzterer noch einmal das ganze Stück schön vorlesen und dann gut nachlesen lassen.

§ 39.

„Durch das Räthsel, diesen Liebling der großen und kleinen Kinder und des geselligen Volkslebens, hat die Volkspoesie ebenfalls in beredter Weise gezeigt, was der Jugend und dem einfachen Volkssinne frommt.“*) Ja, das Räthsel ist dem kindlichen Geiste verwandt, und deshalb ist auch dieser jenem sehr sympathisch; das Räthsel vermag in hohem Grade das kindliche Interesse zu erregen, Freude am Poetischen zu wecken und vorzugsweise den Erfindungsgeist und die Denkkraft

*) L. Kellner: Pädag. Mittheilungen, 1. Bd. S. 133.

zu schärfen; das Räthsel besitzt die Kraft, nach abspannender verstandesmäßiger, nach ermündender mechanischer Thätigkeit als ein heiteres Spiel der Phantasie und des Witzes zu erfrischen und zu erquicken. Deshalb soll es auch in der Schule seine verdiente Berücksichtigung finden. — Die in unsere Volksschul-Lesebücher aufgenommenen Räthsel sind zumeist Räthselfragen und Worträthsel. Erstere (z. B. „Welches Fass hat keinen Reif? Welches Pferd hat keinen Schweif?“ 2c.) haben wohl zu wenig Gehalt, um eine unterrichtliche Behandlung zu ermöglichen; sie fordern den Scharfsinn des Kindes heraus, und dieses muss eben den fraglichen Gegenstand aus den übrigen ihm bekannten herausfinden. Hingegen lassen die Worträthsel ganz wohl eine stufenmäßige Behandlung zu. Im allgemeinen ist dabei zu berücksichtigen, dass den Schülern die im Räthsel angeführten Gegenstände und Vorstellungen klar sind; denn sonst gehen sie beim Suchen irre. Deshalb nehme man die angeführten Merkmale einzeln mit den Schülern durch, veranlasse dann das Suchen, Prüfen, Sichten, Vergleichen und endlich das Errathen (eigentlich Finden), indem man auf das scheinbar Widersprechende oder das Doppelsinnige die Aufmerksamkeit lenkt. Bei dieser Arbeit gestatte man in der Regel nicht, dass ein Schüler, während noch das Suchen im besten Gange ist, mit der Auflösung herausplatze; denn dadurch wird den andern der Denkprocess plötzlich abgeschnitten und so auch ein Theil (u. zw. der beste) der Arbeit zerstört. Wer zuerst das Räthsel gelöst zu haben glaubt, melde sich zur Antwort, wird aber gemeiniglich nicht eher gerufen, bis die meisten (oder doch wenigstens ein guter Theil) der Schüler antworten wollen. Ist die Auflösung erfolgt, so geht es an den Nachweis, ob die im Räthsel ausgesprochenen Merkmale auf das gefundene Ding passen, oder ob die verlangten Bedingnisse durch die Lösung erfüllt werden. Man wählt gern zur Lieferung des Nachweises einen Schüler, der die Auflösung verfehlt hat. Dadurch gewinnt man Gelegenheit, diesen Schüler (und vielleicht noch manch andern) von der Unrichtigkeit seiner Lösung zu überzeugen und ihm das Richtige näher zu rücken, während die andern, welche das Rechte gefunden, auch noch einmal prüfen und die Freude an eigener geistiger Errungenschaft genießen. — Es lassen sich also für die Behandlung des Räthsels im allgemeinen die Punkte angeben: 1. Vorbereitung, 2. Anleitung zur Auflösung, 3. Prüfung, 4. Anwendung.

Zur Literatur: K. Simrocks Sammlung von Volksräthseln. — Der Räthselschatz von Teod. Bittkow. — Großer deutscher Räthselschatz und: Wer kann rathen? von Wilhelm Rud. Hoffmann. — Räthselbüchlein für Kinder von Georg Scherer. — 600 Kinderräthsel von Ernst Lausch. — Räthselbüchlein von Mises (Fechner). — Neuer Räthselschatz von W. Schäffer. — 400 Räthsel und Charaden von Bossert. — Räthselkurzweil für jung und alt von Thiersch. — Sphinx, Räthsel-Almanach v. Ohnesorge. — Deutscher Räthselschatz v. Ludw. Hofacker. — Neuester Räthselschatz von Wilh. Bötker.

§ 40.

Sprichwörter und Sprüche gehen zu tausenden und abertausenden in unserem Volke von Mund zu Mund, bekräftigen und würzen die Rede. In ihnen liegt der Volkscharakter ausgeprägt, aus ihnen liest man die Verstandesschärfe, den gesunden, kräftigen Volkshumor, den schlagenden Witz, die reiche Erfahrung, die Sitten und Gebräuche der Nation, und die Betrachtung der bekanntesten, trefflichsten, den Sinn für Rechtschaffenheit, Geradheit und Sittlichkeit kräftigenden und hebenden Sprichwörter und Sprüche sollte der Volksschule eine liebe Beschäftigung sein. Auf der Unter- und Mittelstufe erklärt man ein Sprichwort am leichtesten durch eine passende Erzählung, aus welcher nach der Betrachtung das Sprichwort wie von selbst hervorgeht. Auf der Mittelstufe fasse man nach der Ableitung des Sprichwortes aus der Erzählung das Sprichwort selbst ins Auge, lasse zuerst die natürliche Bedeutung anschauen, dann die übertragene abstrahieren und auf das Leben anwenden. Von Vortheil ist es, Sprichwörter von ähnlicher (sinnverwandter), aber auch von gegensätzlicher Bedeutung zusammenzustellen. (Gut Ding will Weile. Übung macht den Meister. — Kleider machen Leute. Das Kleid macht nicht den Mann.) Hiebei wird man Gelegenheit finden, hinzuweisen, dass man nicht jedem Sprichworte schlechterdings trauen dürfe, dass viele nicht unbedingt Löbliches, Wahres enthalten, dass man also jedes auf seinen Wert zu prüfen habe. Für die Oberstufe kann die Art, wie J. P. Hebel Sprichwörter erklärt, angewendet werden. Der Lehrer gehe besonders bei letzterer Art der Erklärung nach einem genau ausgearbeiteten Plane vor, nach welchem auch die Schüler die Besprechung zusammenzufassen und mündlich (auch schriftlich in der Form einer kleinen Abhandlung) frei wiederzugeben haben. Die kürzeste Art der Behandlung wäre freilich die einfache Umschreibung des Sprichwortes, indem man dieses des Bildes entkleidet und den Sinn kurz angibt; z. B. „Morgenstunde hat Gold

im Munde", heißt: die Arbeit in der frühen Morgenszeit geht mit ungleich günstigerem Erfolge von statten, als die Arbeit zu andern Zeiten des Tages. Aber diese Art der Sprichwörter-Erklärung eignet sich nur wenig für die Volksschule und kann nur bei leichtverständlichen angewendet werden. Die für die Oberstufe (Bürgerschule) angezeigte Behandlung von Sprichwörtern und Sprüchen muss sich gründlicher gestalten. Eine Disposition hiefür ist folgende:

1. Worterklärung. (Die im Sprichwort, im Spruche vorkommenden Ausdrücke müssen klar sein, nöthigenfalls klar gemacht werden.)

2. Erklärung des Sinnes:
   a) die wirkliche,
   b) die übertragene Bedeutung des Satzes, wohl auch, wenn nöthig, einzelner Ausdrücke desselben.

3. Beweis (Nachweis der Wahrheit oder auch Unwahrheit des Satzes):
   a) durch Mittheilungen (Erzählungen) aus der eigenen Erfahrung;
   b) durch Erzählungen aus der Geschichte oder aus dem Munde glaubwürdiger Personen;
   c) durch Aussprüche berühmter Männer, durch Anführung anderer Sprichwörter oder Sprüche, welche Ähnliches oder dasselbe sagen.

4. Anwendung. (Folgerungen; Lehre; Mahnung.)

Zur Literatur: A. Broma: Erzählungen nach Sprichwörtern, zur belehrenden und bildenden Unterhaltung der Jugend. 2 Bde. Neustadt a. d. O., 1830 und 1838. — Büschler: Fabeln und Sprichwörter zu gegenseitiger Erklärung. Eine unterhaltende und belehrende Gabe für die Jugend. Essen, 1839. — Jg. Friedr. Castelli: Lebensklugheit in Haselnüssen. Eine Sammlung von tausend Sprichwörtern in ein neues Gewand gehüllt. Wien, 1825. — W. Funk: Kleine Erzählungen nach Sprichwörtern. Für die Jugend bearbeitet. Neuhaldensleben, 1839. — E. Graf und M. Diethers: Deutsche Rechtssprichwörter. Nördlingen, 1864. — F. A. Hoffmann: Sprichwörterwäldchen. Fabeln, Erzählungen, Gleichnisse über hundert deutsche Sprichwörter für das jugendliche Alter. Stuttgart, 1840. — Schmachtenberg: Unterricht in Sprichwörtern durch passende Erzählungen, Fabeln und Erklärungen. Duisburg, 1837. — K. Simrock: Die deutschen Sprichwörter. Frankfurt a. M., 1846. — Otto Sutermeister: Spruchreden für Lehrer, Erzieher und Eltern. Leipzig, 1863. — K. Friedr. Wilh. Wander: Deutsches Sprichwörter-Lexikon. Leipzig, 1867. (Das umfangreichste und gediegenste Werk seiner Art.) — Herzog: Das Sprichwort in der Volksschule. Basel, 1868.

§ 41.

Das Lied verträgt unter allen Arten von Lesestücken am wenigsten eine breite Behandlung. Hauptaufgabe derselben ist, das im Liede ausgesprochene Gefühl nachfühlen zu lassen; darauf muss der Gesprächsstoff für die knappe Betrachtung abzielen, darnach

muſs ſich der Lehrton richten. Die rechte Stimmung kann herbeigeführt werden durch eine beſondere paſſende Gelegenheit, durch ein vorbereitendes Geſpräch, durch die ſinnige Betrachtung des Textes ſelbſt. Von einem Vor- oder Nacherzählen des Inhaltes kann natürlich keine Rede ſein; man hat den Grundgedanken jeder Strophe, dann des ganzen Gedichtes herauszuheben, beſtimmt und klar zu faſſen, worauf der Lehrer das Lied frei vorträgt oder noch einmal gut vorliest, es dann nachleſen, memorieren und — ſingen läſst.

§ 42.

All das Geſagte über die Behandlung von Leſeſtücken iſt wirkungslos, wenn ſich der Lehrer nicht gewiſſenhaft auf die Leſeſtunden vorbereitet. Zwiſchen Kennen und Können liegt oft ein hoher Wall; und nicht durch die Übung an ſich wird das Ziel gewonnen, ſondern nur durch eine Übung, welche ſich auf einen feſten Plan und die gewiſſenhafte Durcharbeitung dieſes Planes ſtützt. Was der Lehrer bei der Vorbereitung zu thun hat, ergibt ſich aus den voranſtehenden Erörterungen von ſelbſt.

Eine matte Einleitung ohne Beſtimmtheit und harmoniſchen Abſchluſs in ſich und ohne paſſenden Anſchluſs an das Leſeſtück; ein Vorleſen ohne Berechnung in Ton und Tempo und ohne Sicherheit ſelbſt in lautlicher Beziehung; eine Beſprechung des Geleſenen ohne Klarheit und ſcharfe ſachliche Abgrenzung, ohne Überzeugung und deshalb auch ohne Feuer, peinlich an und für ſich, doch peinlicher noch gemacht durch Redepauſen aus Verlegenheit und Rathloſigkeit; eine Ungeduld und Haſt, die nichts zu ruhiger Entwicklung gedeihen läſst, die jede freudige Regung der Geiſter verſcheucht und Lähmung, Überdruſs und Langweile erzeugt; eine Sprache, bei welcher der Laut, das Wort Herr wird über den Inhalt, ſo daſs ſich ſelbſt zum Ärger des Lehrenden Sprachfehler wie rächende Geiſter einſtellen; dazu auch endlich gar häufig ein ſich und die Schüler betäubender Wortſchwall, wodurch das Unheil gut gemacht werden ſoll, aber nur vergrößert wird: das iſt im Umriſſe das Bild einer Lehrſtunde ohne beſtimmten Plan und ohne Beherrſchung des Lehrſtoffs vonſeiten des Lehrers.

Wer ſich — beſonders als Anfänger — ohne gründliche Vorbereitung vor die Schüler ſtellt, iſt ein leichtfertiger, gewiſſenloſer Menſch, oder ein ſich überhebender Geck, in jedem Falle aber ein Betrüger der Jugend, ein Verbrecher an ihr.

C. Die Sprachübungen in der Volksschule.

1. Der orthographische Unterricht.

§ 43.

Man verlangt mit Recht, dafs ein Schüler beim Austritt aus der Volksschule befähigt sei, Gesprochenes und Selbstgedachtes in allgemein gebräuchlicher Weise schriftlich darzustellen, die Lautsprache in die Schriftsprache richtig zu übertragen. Doch welches ist die „allgemein gebräuchliche", die „richtige" Schreibung? Die Rechtschreibung ist eben bloß etwas Äußerliches, Angenommenes. Daher aber auch die Zerfahrenheit, die Verschiedenartigkeit in der Orthographie. Die einen (die Anhänger der sog. historischen Schule) wollen nicht vom Althergebrachten weichen; die andern (die Verehrer des sog. phonetischen Princips) wollen von dieser alten Mode nichts wissen, finden sie geschmacklos und überladen und wollen unter Vermeidung aller entbehrlichen Buchstaben schreiben, wie man spricht; wieder andere rathen, sich in das allgemein Gebräuchliche zu schicken und nur in schwankenden Fällen die Geschichte zu fragen. Und doch ist ja im ganzen eine allgemeine Übereinstimmung in der Schreibung seit vielen Jahren erzielt, da sich die verschiedene oder unsichere Schreibung nur auf eine ziemlich geringe Anzahl von Wörtern oder die abweichende Behandlung und Anwendung einzelner Buchstaben (y oder i? c oder k? ph oder f? ß oder ss?) bezieht. Aber dadurch, dafs sowohl vonseiten der Historiker, als auch besonders vonseiten der Phonetiker zu bedeutende Abweichungen von der allgemein gebräuchlichen Rechtschreibung angestrebt wurden und so auch noch das bis dahin sichere Gebiet der Schreibung ins Schwanken gerathen ist, drohte die Verwirrung in der deutschen Orthographie eine immer größere zu werden und selbst die Volksschule in bedenkliche Mitleidenschaft zu ziehen. Dafs aber die Volksschule nicht der Ort ist, mit orthographischen Neuerungen zu experimentieren, ist ebenso ausgemacht, als dafs der Lehrer bezüglich dieser Frage in der Schule nicht den Reformator zu spielen hat (außerhalb der Schule mag er es immerhin damit versuchen, wenn er Lust dazu verspürt). Um den orthographischen Wirren in den Schulen ein Ende zu machen, nahmen sich die Regierungen der Sache an; und sowie von den Regierungen des deutschen Reiches (z. B. Preußens, Sachsens, Bayerns), so wurde auch vom österreichi-

schen Unterrichtsministerium eine Schul-Orthographie festgesetzt. Die österreichischen Schulen haben sich also nach der Orthographie zu richten, welche mit dem Ministerial-Erlass vom 2. August 1879 (Z. 4779) zunächst für die Volksschulen und auch alle in deren Gebiete gelegenen Lehranstalten bestimmt wurde, u. zw. ist das diejenige Schreibung, welche in der Schrift: „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Wien. Im k. k. Schulbücher-Verlage“ dargelegt ist. Durch diese Verfügung der Regierung ist in unsern Schulen manchem Übel vorgebeugt; denn es kann doch nicht mehr vorkommen, dass das Lesebuch von A eine andere Orthographie aufweist als das von B, und dass die Schule C anders als die Schule D, der Lehrer E anders als sein Amtsgenosse F an derselben Anstalt schreibt.*) Unsere amtliche Schreibung charakterisiert sich kurz dadurch, dass sie zwischen der Beobachtung des phonetischen und der des historischen Princips so ziemlich die Mitte hält.

§ 44.

Die wichtigsten methodischen Grundsätze für den orthographischen Unterricht sind:

1. Die Richtigschreibung setzt richtiges Auffassen der Bedeutung und der damit verbundenen bestimmten Form des Wortes voraus, also Verständnis und das dadurch bedingte Bild des Wortes im Satze. Ich höre „lêren“, muss aber je nach der Bedeutung des Wortes die Form „lehren“ oder „leeren“ schreiben. Die richtige Auffassung von Bedeutung und Form der Wörter wird durch intellectuelle und sinnliche Pflege erzielt.

a) Zum Zwecke richtiger Auffassung der Bedeutung steht

α) die intellectuelle Pflege im Vordergrund. Diese verlangt, dass man das Wort im Satze anschauen und dem Sinne nach auffassen lasse; denn nur Verstandenes kann man auch richtig niederschreiben. Die Schreibübungen bestehen also aus Sätzen; und wenn nur Wörter und Wortgruppen geschrieben werden, so muss

---

*) Von einer einigen deutschen Orthographie aber kann bis jetzt nicht die Rede sein; haben sie doch in Deutschland nicht weniger als vier orthographische Gesetzbücher für die Schulen, und auch das unsrige hat wieder seine besondern Eigenheiten.

die Bedeutung dieser Wörter durch vorangegangenen Unterricht vermittelt worden sein.

β) Die sinnliche Pflege besteht in der Bildung des Gehörs; denn die richtige Auffassung des Inhalts setzt das richtige Hören voraus. Mit dem bestimmten Klange des Wortes verbinden wir seine bestimmte Bedeutung (kennen — können; lesen — lösen; redlich — röthlich — räthlich; begleiten — bekleiden ꝛc.), und wenn ich sachrichtig verstanden werden will, muss ich nicht bloß sachgemäß, sondern auch lautrichtig sprechen. Es verlangt daher der orthographische Unterricht richtiges Sprechen, aber nicht etwa bloß in der Sprach- oder Rechtschreibstunde, oder gar bloß beim Dictieren eines Satzes, eines Wortes, sondern im Gesammtunterricht; und das geht Lehrer und Schüler an. Demnach ist beim Unterricht in der Rechtschreibung von der gesprochenen und gehörten, nicht aber von der geschriebenen und gesehenen Sprache auszugehen; die Lautsprache bleibe als solche in den Vordergrund gestellt.

b) Bei der Auffassung der Form ist

α) die sinnliche vor der intellectuellen Pflege hervorzuheben. Da der Schüler nicht nur zum richtigen Sprechen, sondern auch zum richtigen Schreiben zu führen ist, so muss zur Bildung des Gehörs auch die des Auges treten. Ohr und Mund (Hören und Sprechen) sind in erster, Aug' und Hand (Sehen und schriftliches Nachbilden) in zweiter Linie als Hauptstützen des orthographischen Unterrichts anzuerkennen. Man spreche daher nicht nur stets richtig und lasse auch jederzeit richtig sprechen, sondern man lege auch großen Wert auf genaues Ansehen der charakteristischen Merkmale des Wortbildes, aber nicht bloß in den besonderen Übungsstunden für Orthographie, sondern bei allen Disciplinen*); — man hüte sich, durch das Anschauen falscher Formen das Richtige lehren zu wollen **), sehe aber auch

*) Man kann noch bei Erwachsenen, selbst bei solchen, welche Studien gemacht haben, bemerken, dass sie Wörter, die sie vielleicht tausendmal hörten oder gar selbst sprachen, doch nicht richtig oder nicht mit Sicherheit schreiben (wie z. B. die Wörter: Multiplican**d**, A**dd**en**d**en, A**pp**etit ꝛc.). Daher müssen in allen Unterrichtsgegenständen die Wörter, welche dem Schüler neu sind oder doch wegen ihrer Orthographie Schwierigkeiten bereiten könnten, an die Tafel geschrieben, wenn's leicht angeht, etymologisch erklärt, nach ihrer Schwierigkeit oder Eigenthümlichkeit für die Orthographie betrachtet werden.

**) Curtman sagt in seinem Lehrbuch des Unterr. (S. 287): „Nichts ist thörichter, als vexatorische Dictate für schwache Lehrlinge, die erst noch das Nöthigste zu befestigen haben.“

mit großer Achtsamkeit darauf, dass bei allem, was von den Schülern an die Schultafel geschrieben wird, nicht falsche Formen der Classe vor Augen gestellt werden (Fehler verhüten ist zweckmäßiger als Fehler verbessern!); — man gebe auch deshalb nicht vorzeitig selbständige schriftliche Arbeiten (sonst muss der Schüler fehlerhaft schreiben), sondern mache vielmehr auch schon bei der Besprechung der Stilarbeiten — wo es nur angeht — auf die Orthographie der in Sätzen zu bringenden Wörter aufmerksam.

β) Die intellectuelle Pflege geschieht durch die Heranziehung der nothwendigsten orthographischen und grammatischen Belehrungen. Aus dem Besondern entwickelt sich das Allgemeine. Der theoretische Theil hat die Praxis auf allen Stufen zu unterstützen, zu erhellen, zu begründen. Man denke nur, um die Nothwendigkeit des theoretischen Wissens einzusehen, an die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung, an die Großschreibung und Interpunction, an bestimmte Flexionsformen (Mehrzahlbildung, Form der Mittelwörter ꝛc.)!

2. Zur klaren Auffassung und Einsicht muss sich das Einprägen durch fleißige Übung gesellen. Solche Übungen sind:

a) das Abschreiben behandelter Lesestücke aus dem Lesebuche;

b) das Aufschreiben auswendig gelernter Lesestücke aus dem Gedächtnisse, worauf die Schüler nach dem Lesebuche die Selbstcorrectur vornehmen;

c) Dictate. Diese werden aber nicht zur Aneignung, sondern bloß zur Befestigung von bereits Erkanntem gewählt. Der Stoff hiezu ist entweder dem Lesebuch entnommen und ist oder bezieht sich auf das, was in früheren Stunden gelesen, durchdacht, also vollständig inhaltlich und formell aufgefasst wurde, oder er ist eigens vom Lehrer zusammengestellt und enthält Wörter, auf die man besonders aufmerksam gemacht hat, wodurch man die Überzeugung gewinnen will, ob das Behandelte geistiges Eigenthum der Schüler geworden ist. Der Lehrer dictiert in ganzen Sätzen, ohne unnöthige Wiederholung, im richtigen Tempo (dieses richtet sich nach der Bildungsstufe der Schüler, sei aber nie zu schnell), spricht hiebei scharf articuliert und laut genug.

3. Man hüte sich vor dem Zuviel und Zuvielerlei sowohl in den einzelnen Lectionen, als im ganzen. Übermaß stumpft ab, viel Verschiedenartiges verwirrt. Nur klare Einsicht in das Einzelne führt nach und nach zur klaren Übersicht über das Ganze.

Man bietet zu viel, wenn der Übungsstoff nicht der Leistungsfähigkeit der Schüler entspricht. Was fängt man z. B. auf der Unterstufe mit Wörtern an, wie: Ebbe, Krabbe, Robbe, Raiter, reuten, Bai, Lauch, Grat etc.? Ballast ist hier, was nicht der correcten schriftlichen Darstellung eines erfassten Inhaltes dient.

4. Bei den Übungen nehme man gebürende Rücksicht auf die gleich- und ähnlichlautenden Wörter (die sogenannten Homonymen). Man halte hiebei fest: die Bedeutung (inhaltliche Unterscheidung), die Form und die Anwendung; aber man nehme sich vor lächerlichen und allzu ängstlichen und kleinlichen Zusammen- und Gegenüberstellungen inacht, wie: Abend euer — Abenteuer; auslachen — die Auslagen; die Birken — bürgen; rächen — der Regen etc. Wenn das Ohr wirklich geübt wurde und wird, sind solche Übungen zum mindesten unnöthig.

5. Der Übungsstoff muss ein würdiger Sprach- und Denkstoff sein. Dabei denke man nicht, dass gerade philosophische Aphorismen, hochpoetische Citate zu einem „würdigen" Sprachstoffe gehören, wie wir ihn im orthographischen Unterrichte benöthigen, sondern es ist nur verlangt, dass der Übungsstoff wirklich einen Bildungsstoff für die Schüler abgebe, wie ihn der Unterricht abwirft (z. B. in einzelnen Urtheilen, in Zusammenfassungen des Unterrichtsstoffes, in Erzählungen etc. bestehend), wie er für Dictate eigens zusammengestellt und nach der Bildungsstufe der Schüler geboten wird in Sprichwörtern, Sprüchen, Räthseln etc. Verpönt seien hingegen alle Sätze von schalem, nichtssagendem, läppischem Inhalte, Sätze mit armseligem Ausdruck, in einer wegen unterzubringender Wörter hochnothpeinlich zusammengeschweißten Form.*)

6. Der bei den orthographischen Übungen einzuschlagende Weg kann ein verschiedener sein. Man kann entweder in besonderen, diesem Unterrichtszweige gewidmeten Stunden systematisch

*) Kann man es rechtfertigen, wenn den Schülern Sätze „dictiert" werden, wie etwa folgende: „Die Kinder tappen mit den Händen und trippeln still und leise." — „Man muss die Trauben drücken." — „Der Christ glaubt." — „Mein Vetter hat die Blattern." — „Heiterer Heide, häute heute die Ochsen und trage noch heute die Häute über die Heide zum Gerber!" — „Wir rathen euch, entrichtet stets eure Raten, rottet die rothen Raden aus und gehet den Ratten aus dem Wege!" etc. etc. Das sind Plattheiten und lächerliche Abgeschmackheiten und haben nichts mit den sogenannten „orthographischen und grammatischen Scherzen" zu thun, welche immerhin — falls sie zu gelegener Zeit, auf der passenden

(planmäßig) vorgehen (Länge und Kürze der Selbstlaute, Bezeichnung der Dehnung und Kürze 2c.); oder man faſst diesen Unterricht als einen bloß gelegentlichen auf und belehrt und übt da, wo die Lectüre oder der sonstige Unterricht darauf hinweist, wo Incorrectheit und mangelhafte Auffassung der Form in den schriftlichen Darstellungen ein Eingehen auf einen bestimmten Lehrstoff und das Einprägen desselben nothwendiger Weise bedingt. Beide Wege verfehlen das Ziel, wenn sie nicht auf dem Gesammtunterrichte basieren: ersterer, wenn nur das System den Gang vorzeichnet, ohne daſs in sämmtlichen Disciplinen jede Gelegenheit zur richtigen Schreibung von neuen Wörtern wahrgenommen wird; der andere, wenn er nicht vom Besonderen zum Allgemeinen, nicht von der Erscheinung zum Sprachgesetz gelangt, sondern den Zufall, die plötzliche Eingebung walten läſst. Der dritte Weg endlich ist der Mittelweg, welcher, wenn auch nicht der bequemere, doch der kürzere ist. Nach diesem führt man anfangs zur Einsicht der nothwendigsten Gesetze (Hauptarten der Laute; Mittel zur Bezeichnung der Dehnung und Schärfung des Selbstlautes), dann aber nützt man die Lesestücke zweckentsprechend aus. Nach der Erfassung des Inhaltes hebt man jene Wörter heraus, welche in den Sprachschatz des Schülers aufzunehmen sind, und das nicht bloß begrifflich, sondern auch nach ihrer formellen Seite hin. Es greifen hiebei Begriffserfassung, Wortbildung u. Rechtschreibung ineinander. Die Auswahl des Stoffes geschehe so, daſs zu allererst das Bedürfnis der Schüler berücksichtigt wird. Die im Sprechen und Lesen und also auch bei den Schreibübungen am häufigsten vorkommenden Wörter werden zuerst geübt und die dazu nothwendigen theoretischen Kenntnisse zuerst vermittelt; deshalb ist der Unterrichtsstoff aus den verschiedenen Wortarten zu nehmen, so wie sie sich im Gesammtunterrichte aufdrängen. Schon auf der Unterstufe werden daher die verschiedensten Formen auftreten können, wie Declinations- und Conjugationsformen,

---

Unterrichtsstufe und nicht zu häufig in der Schulstube erscheinen — willkommen sind, erfrischend wirken und zum Denken herausfordern. Hat man z. B. auf der Oberstufe mit den Schülern die Syntax nach ihren Hauptcapiteln durchgearbeitet, so kommt man einmal mit folgendem Satze: Auf einer Warnungstafel beim Eingang in einen Park steht geschrieben: „Die, die die, die die Anlagen beschädigen, einbringen, erhalten eine angemessene Belohnung.“ Fünf „die“ hintereinander und doch logisch gerechtfertigt! Wie geht das zu? Ist eine solche Schreibart löblich?

Ableitungen, Zusammensetzungen, die einfachen Fälle der Interpunction ꝛc., aber daneben trete stützend, klärend in systematischen Grundzügen die Theorie. Jede folgende Stufe nimmt das Unterrichtsmaterial der vorhergehenden wieder auf, befestigt, ergänzt.

7. Jene Partien, deren Aneignung die meisten Schwierigkeiten bereiten, sind auf allen Unterrichtsstufen besonders fleißig zu üben. (Man denke nur an unsere gegenwärtige S-Schreibung!) Die schwierigsten Wortbilder mögen in der Schönschreibstunde als Übungsstoff dienen.

8. Vornehmlich nütze der Lehrer für die Orthographie die Correctur der Schülerarbeiten aus. Dieser gelegentliche Unterricht kann sich ungemein fruchtbringend gestalten, weil man dadurch die Schüler unmittelbar zur Einsicht führt, dass man durch gewisse Kenntnisse in der Grammatik und Orthographie wichtige Anhaltspunkte und Aufschlüsse für die correcte Darstellung in Wort und Schrift erhält, und dass man ohne dieses Wissen im Rechtschreiben nicht mit Einsicht, also nicht sicher vorgeht.

Aus dieser Darstellung geht hervor, dass der orthographische Unterricht nicht bloß den gesammten Sprach-, sondern auch den gesammten Schulunterricht durchsetzen und außerdem in eigenen Übungen gepflegt werden muss, wenn wir das uns gesteckte Ziel dieses Unterrichtszweiges erreichen wollen.

2. Der grammatische Unterricht.

§ 45.

Gegenwärtig sind die meisten Pädagogen darin einig, dass die Volksschule der Grammatik nicht gänzlich entrathen kann, dass diese aber keine wissenschaftliche Behandlung erfahren darf, sondern im Sprachunterricht eine dienende Stellung einnehmen und sich auf das beschränken muss, was sich zum klaren Verständnis und zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache als nothwendig erweist (und das ist übrigens gar nicht so wenig, als man glauben sollte). Der grammatische Unterricht ist also nicht Zweck, sondern Mittel zum Zweck und hat das Wissen nur insofern und insoweit zu vermitteln, als es das Können unterstützt oder bedingt. Sein Zweck ist demnach ein rein praktischer; die Theorie steht im Dienste der Praxis, das

Wissen im Dienste des Könnens.*) Er scheidet deshalb alles aus, was den richtigen Gebrauch der Sprache nicht unmittelbar fördert, er stellt das in den Vordergrund, wogegen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache am meisten gesündigt wird.

Darin, dass dieser Unterricht den Schülern Sprachgesetze zum Zwecke guten mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks übermittelt, liegt sein materialer Bildungswert; er ist aber auch als formales Bildungsmittel nicht zu unterschätzen, denn die Anwendung der Sprachgesetze wird dadurch, dass sie sich nicht bloß auf das Sprachgefühl stützt, sondern auch durch die verstandesmäßige Auffassung dieser Gesetze geregelt wird, eine bewusste, absichtliche, was doch die Denkkraft schärft und schult.

§ 46.

Methodische Grundsätze für den grammatischen Unterricht:

1. Man gehe von der lebendigen Sprache aus. An einer genügenden Anzahl zweckentsprechender Beispiele wird das Sprachgesetz betrachtet. Diese Musterbeispiele (gehaltvoll und formschön) sind entweder direct dem Lesebuch entnommen, oder sie sind aus dem Gesammtunterricht abgeleitet und zweckdienlich formuliert, oder aber sie sind Sprichwörter, Denksprüche (Sentenzen) 2c., welche man zum Aufsuchen oder zum Nachweis eines bestimmten Sprachgesetzes frei wählt. In jedem Falle hat man zuerst den Inhalt, dann die Form auffassen zu lassen. Daraus geht hervor, dass nicht solche Sprichwörter 2c. zu wählen sind, deren Erklärung und Betrachtung viel Zeit in Anspruch nimmt. Die Entwicklung des Sprachgesetzes findet so statt, dass die Schüler selbst suchen und finden lernen. „Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.“**) Ein Lehrer, der das Gesetz selbst gibt, die Regel selbst vorsagt, bringt die Schüler um eine edle Freude, die Freude am Selbsterrungenen. Dieses Selbstfindenlassen ist eine treffliche Schulung des Geistes und führt zu einer herrlichen Kraft desselben: zum selbständigen Denken, zum Selbstbeobachten. Freilich muss der Lehrer da, wo die Schüler ein selbstgefundenes Sprachgesetz mangelhaft, oder nicht knapp genug

*) S. Raumers „Geschichte der Pädagogik.“ (3. Thl. 3. Aufl. S. 228.)
**) Hildebrand: „Vom deutschen Sprachunterrichte.“ S. 5.

sprachlich fassen, hilfreiche Hand bieten. Die Lehrform hiebei ist also die heuristische; der Unterricht ist immer der Kraft des Schülers angemessen und strebt in elementarer Einfachheit und Fasslichkeit dem Ziele zu.

2. Das erkannte Sprachgesetz muss bis zum sichern Gebrauch eingeübt werden. Diese Einübung geschieht nicht dadurch, dass man Definitionen nachsagen und dem Gedächtnisse einprägen lässt,*) sondern dass man das Erkannte durch Sprechübungen, an Lesestücken,**) in schriftlicher Anwendung — aber nie bis zur Ermüdung, zum Ekel — dem Schülergeiste zu freier Verwertung einverleibt. Die Grammatikstunden sollen zugleich auch Schreibstunden sein, wie auch andererseits bei jeder Schreibübung, mag sie welcher Disciplin immer zugehören, irgend etwas für das Verständnis des Gesetzmäßigen in der Sprache geschehen kann. — Es ergibt sich somit für die methodische Entwicklung eines Sprachgesetzes folgender Gang: Beispiel — Erkenntnis — Regel (Gesetz) — Übung. Bei diesem Verfahren kann das Lesebuch bald Ausgangs-, bald Mittel-, bald Endpunkt sein, da und dort wohl auch gar nicht in Betracht kommen. Die schriftlichen Übungen mögen sich da, wo es sich nothwendig um die directe Einübung einer Spracherscheinung handelt, in den Dienst der Grammatik stellen; nur halte man sich klar vor Augen, welches specielle Bedürfnis für das Sprach-

---

*) „Die Sucht zu definieren", sagt Kehr, „hat in unseren Schulen vielen Schaden angerichtet, in der Grammatik ist sie noch ganz besonders verwerflich. Was ein Satz ist, was Subject und Prädicat, was Haupt- und Nebensatz, was ein Genitiv und Dativ, was ein Modus oder Tempus, das definiere man ja nicht! Es ist Unwissenheit und Mangel an Umsicht und Geschick, wenn es jemand versucht. Denn es nützt nicht, es ist nicht möglich, und es ist entbehrlich".

**) Poetische Lesestücke, seien sie nun in gebundener oder ungebundener Sprache abgefasst, sollen zur Einübung grammatischer Gesetze nicht verwendet werden, womit aber nicht gesagt ist, dass daran überhaupt nicht Sprachformen betrachtet werden sollten. Oft bietet ein Gedicht Vielfaches zum Verständnis von Sprachverhältnissen und -Formen, und diese werden in vielen Fällen betrachtet werden müssen, um überhaupt ein klares Verständnis des Gedichts zu erlangen; nur vermeide man ein grammatisches Zerfasern überall dort, wo es nicht nothgedrungen der Vermittlung des Inhaltes dient. Die Freude am Ganzen, an einzelnen trefflichen Stellen soll bei solchen grammatischen Betrachtungen erhöht, nicht aber zerstört werden. „Man behandelt Märchen oder Uhland'sche Lieder, als wären sie dazu da, Übungen im Declinieren oder im Sätzebilden an ihnen anzustellen"! (Raumer: Gesch. d. Päd., 3. Thl., 3. Aufl. S. 247.)

verständnis oder die Sprachfertigkeit zur Grammatik greifen hieß. Die Methode walte auch hier wieder frei, aber umsichtig, vorsichtig, praktisch. Und ist ein Fall eingeübt, so vergesse man nicht ihn im gesammten Unterrichte auszunützen, zu verwerten, wo es nur angeht; die Schüler sollen verspüren, wozu sie das und jenes gelernt haben.

3. Der grammatische Unterricht muss planmäßig ertheilt werden, schließt aber jede wissenschaftliche Systematik aus. Er bewegt sich in concentrischen Kreisen, demnach auf den verschiedenen Stufen in verschiedenem Umfang und dem entsprechend auch in einer der wachsenden Kraft des Schülers angemessenen, daher mehr oder weniger modificierten Behandlung, ist also ein organisch-gegliederter Unterricht, ohne aber in ein Schematisieren auszuarten oder auf eine vollständige systematische Grammatik abzuzielen, und ohne mit dürrem Regelwerk das Gedächtnis des Schülers zu belasten und dadurch beschränkt, statt frei zu machen. Der Lehrgang nimmt auch daher bei der Auswahl des grammatischen Lehrstoffes zuerst den geistigen Standpunkt des Schülers, nicht aber die systematische Grammatik zum Ausgangspunkt und trachtet dann dieses Unterrichtsmaterial in eine zweckentsprechende Ordnung zu bringen.

4. Die grammatische Terminologie ist auf der Unter- und Mittelstufe die deutsche, auf der Oberstufe (in der Bürgerschule) mag immerhin die lateinische danebentreten, ohne dass jedoch hierauf ein besonderes Gewicht gelegt wird. Nothwendig sind die gelehrten lateinischen Ausdrücke für die Zwecke unserer Volksschule nicht, jedenfalls beschränke man sich hiebei auf das Nothwendigste und suche kein Verdienst darin, dass die Schüler selbstgefällig mit lateinischen Ausdrücken um sich werfen können.

5. Man kämpfe im Gesammtunterrichte (bei jeglichem Sprechen und Schreiben) mit eiserner Consequenz, mit unerschütterlicher Geduld gegen grammatische Fehler an. Weder beim Lesen, noch beim freien Erzählen oder bei irgend einer mündlichen Mittheilung; weder in den sogenannten Sprachstunden, noch in den Rechen- und Zeichenstunden ꝛc.; weder in den Sprach-, noch in den Rechenheften dürfen grammatische Fehler übergangen werden. Aber eines sei noch hinzugesetzt: man verbessere

ohne Barschheit, denn die verschüchtert, ohne Härte, denn die stößt ab, ohne Pedanterie, denn die erregt Ekel.

3. Die Stilübungen.

§ 47.

Die orthographischen und grammatischen Belehrungen und Übungen in der Volksschule bezwecken Sprachverständnis und Sprachfertigkeit. Letztere besteht darin, dass sich unsere Schüler über das Erkannte nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich logisch und in sprachrichtiger Form auszudrücken vermögen. Die Fertigkeit im mündlichen und besonders im schriftlichen Gedankenausdruck ist der verlässlichste Gradmesser nicht nur für die Zweckmäßigkeit des ertheilten Sprachunterrichtes, sondern auch für die gesammte unterrichtliche und erziehliche Thätigkeit einer Schule. Daraus geht von selbst die große Bedeutung dieses Unterrichtszweiges und die dadurch bedingte sorgfältige Pflege desselben hervor. Aber man darf auch die große Schwierigkeit dieses Gegenstandes nicht übersehen; es gehören zur Erzielung eines durchwegs befriedigenden Erfolges viel Bildung, Umsicht, Geduld und Fleiß des Lehrers und durchaus gesunde Schulverhältnisse. Trotzdem wird man dann noch so manchen Schüler finden, der aus nicht zu beseitigenden Ursachen (geringe Anlagen, Schulversäumnisse 2c.) mangelhafte Arbeiten liefert. Doch thue der Lehrer sein Möglichstes. Unreine, mit ersichtlicher Schnelligkeit und Nachlässigkeit, sowie fehlerhaft geschriebene Aufsatzhefte bei der Mehrzahl der Schüler können nur in einer schlechten Schule vorkommen und sind die größte Schande für den Lehrer. Stilisten zu bilden wird uns kein Vernünftiger zumuthen; aber die Volksschule soll eine gute Grundlage schaffen zum sach- und formrichtigen Aufsetzen überhaupt, das andere getrost dem Leben überlassend. Ebensowenig erwartet man von uns, dass die Stilarbeiten der Schüler charakteristisch genug für die Innerlichkeit der letzteren seien, denn nur im Stil Erwachsener und vor allem im Stil Gebildeter prägt sich bei natürlicher und wahrer Darstellung des Innenlebens die Individualität des Menschen aus; aber unsere Schüler sollen auf methodische Weise die schriftliche Darstellung von Gedanken lernen, wenn auch das Darzustellende meist noch aus fremden, aber durch den Unterricht vermittelten und zum Eigenthum gewordenen Gedanke besteht. Das steht fest: es ist eine unab-

weisbare Forderung der Gegenwart an die Volksschule, mit Kraft und Fleiß anzustreben, dass ihre Schüler nach Ablauf der Schulzeit über Gegenstände und Erscheinungen im Gesichtskreise der Jugend einen verständigen, sachlich und sprachlich befriedigenden kurzen Aufsatz zu liefern imstande seien. Und auch davon lässt sich nichts abmarkten, dass sich in der Art und Weise, wie die Schüler sprechen, antworten und sich beim Niederschreiben eines sachlich erfassten Sprachstoffes anstellen, der Geist der Schule am deutlichsten offenbart.

§ 48.

Methodische Grundsätze für den Unterricht im Stil:

1. Die beste Vorbereitung auf den Unterricht im Stil überhaupt und die Vorbedingung zu einem guten Fortschreiten und Erfolg in dieser Disciplin besteht in der Anleitung zum richtigen Denken durch den gesammten Unterricht, im guten Sprechen, in einer gewissen Redefertigkeit, erzielt durch Übungen im Erzählen und Vortragen von Lesestücken, und in der nöthigen Fertigkeit im Schreiben, errungen durch zweckmäßig geleitete Übungen im Abschreiben, wie auch durch geordnete grammatische und orthographische Übungen.

2. Der Stoff zu den stilistischen Übungen entspreche dem Anschauungskreise und der Kraft des Schülers. Selbstgeschautes, Selbsterfahrenes, Selbstgefundenes und Selbstempfundenes soll zur Darstellung durch die Schrift gelangen, nachdem es mündlich den richtigen Ausdruck gefunden hat. Deshalb muss der Lehrer die Kindesnatur, muss den geistigen Standpunkt seiner Schüler kennen und bei der Auswahl der Stoffe zur schriftlichen Darstellung diese Factoren vor allem berücksichtigen, damit er das Ziel nicht zu hoch stecke, von den Schülern nicht fordere, was sie nicht leisten können.

Nichts ist gefährlicher als ein Missgriff in dieser Richtung, und oft ist die Unlust zu schriftlichen Arbeiten, Schleuderhaftigkeit, Leichtsinn &c. auf solche Lehrersünden zurückzuführen. Zu schwere Aufgaben entmuthigen, verleiten, falls sie Hausarbeiten sind, leicht zu Lug und Trug, indem Eltern, Hauslehrer oder Mitschüler nur zu häufig zur Hilfeleistung oder gar zur Übernahme der ganzen Arbeit

veranlasst werden*), zu leichte führen zur Geringschätzung des Unterrichts und zum Leichtsinn. Bei der Erwägung über das Was, Wie und Wieviel gibt die Rücksicht auf die schwächeren Schüler der Classe den Ausschlag.

3. **Man isoliere die schriftlichen Übungen nicht von den andern Gegenständen,** sondern bringe sie vielmehr mit dem Gesammtunterricht in innige Verbindung. „Lectüre, Sachunterricht und Schulleben sind die unerschöpflichen Fundgruben des wertvollsten Übungsmaterials im schriftlichen Ausdruck, dem die besonders dafür zurechtgemachten stilistischen Übungsstoffe unserer stilistischen Übungsbücher mit ihrem meist indifferenten Inhalt nicht entfernt an die Seite gesetzt werden können."**)

So wird man den unter Punkt 2 gestellten Forderungen gerecht. Denn der gesammte Unterricht muss doch nothwendigerweise ein naturgemäßer sein, und dadurch, dass sich die Stilübungen von verschiedenen Unterrichtsgegenständen ableiten, dass sich in ihnen das Wichtigste dieser Disciplinen concentriert, gestalten sie sich selbst naturgemäß. Sie treten also nie ohne Vorbereitung auf, indem das Aufsatzthema schon Gegenstand der Betrachtung gewesen und geistig verarbeitet ist, weshalb sich Sichtung, Anordnung und Niederschrift des dem kindlichen Geiste angeeigneten Stoffes als ein naturgemäßes Fortschreiten von der Sache zum Zeichen, vom Leichteren zum Schwereren ergeben. „Die Stilübungen sollen Wiederholungen des gesammten Unterrichtes sein; nur dann werden sie den Schüler angemessen beschäftigen und bildend üben, im Gegentheil müssen sie entweder zum gedankenlosen Wortmachen nach irgend einer Schablone, oder zur Unwahrheit führen. Was der Lehrer in den Denk- und Sprechübungen durchgenommen hat, soll demnach in einfachen Sätzen nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich wiedergegeben werden; was in der Naturgeschichte, Geographie oder Geschichte erzählt und beschrieben worden, liefert ebenfalls reichen und passenden Stoff, selbst das Verfahren beim Auflösen schwieriger Rechenaufgaben kann Gegenstand schriftlicher Darstellung werden, wie viel mehr noch bietet das Lesebuch mit seinen Gedichten, Erzählungen und Beschreibungen Stoffe zur Reproduction und Übung im schriftlichen Gedankenausdrucke."***)

4. **Die in der Volksschule abzufassenden schriftlichen Arbeiten sind in der Regel nicht selbständige Productionen, sondern Reproductionen.**

---

*) Treffend ist das hiehergehörige Wort Kehrs in seiner „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" (7. Aufl. S. 32): „Der Aufsatz der Mutter oder des Vaters wird dann in der Schule als Aufsatz des Kindes betrachtet und das Kind um seiner Arbeit, seines Fleißes halber höchlich gelobt und vielleicht sogar anderen, die den Aufsatz selbst, aber ungenügend gefertigt haben, zum Muster hingestellt."

**) Dr. W. Rein: „Das dritte Schuljahr," S. 111.

***) L. Kellner: Päd. Mittheilungen, 1. Bändch. S. 168.

Dieser Satz geht aus den angeführten Punkten von selbst hervor: Wenn die schriftlichen Arbeiten aus den Unterrichtsfächern resultieren, so ist eben dem Schüler keine freie Wahl gelassen, sondern er hat sich an das Gebotene und Besprochene zu halten. Aber von der Gebundenheit zur Freiheit! Ein planmäßiger Unterricht führt den Schüler vom einfachsten Beginn (Wörterabschreiben, Niederschreiben von Sätzchen) bis zum zusammenhängenden, logisch gegliederten, sprachlich richtigen Aufsatze. Doch ist auch dabei dem Schüler nicht völlig freie Hand gelassen, sondern auf allen Stufen wird entweder bezüglich des Inhalts und der Sprach- (auch Stil-) Form, oder bezüglich eines dieser beiden eine Besprechung stattfinden müssen. Diese Besprechung aber soll Gedanken wecken, Verworrenes, Dunkles klarstellen; der Lehrer läßt hiebei die Schüler *selbst finden* und *formen* und leitet nur den ganzen Aufbau des Aufsatzes, so zwar, daß nach und nach die Schüler das Ganze als ihr Werk ansehen und mit Recht ansehen dürfen, was die Freude am Schaffen erzeugt und zum Vorwärtsschreiten drängt. Wenn also auch nicht gesagt ist, daß jede Production für die Volksschüler unausführbar sei (denn wenn die Vorbedingungen zu einer selbständigen Arbeit in der Schule erfüllt wurden, können solche statthaben), so ist aber doch die Reproduction Regel, die absolute Production (der sogenannte „freie Aufsatz“) Ausnahme. Doch hüte man sich vor Scheinfrüchten! Mit den Selbsterfindungen der Schüler ist es zumeist gar nicht weit her; minder begabte Schüler producieren in solchen Fällen unsinniges Zeug, begabte verlieren sich gern in hohlem, dünkelhaftem Pathos, in anwidernder Naseweisheit. Verfrühung ist Unnatur und daher für jede wahre Entwickelung Gift. „Kinder bis zum zwölften oder vierzehnten Jahre sind — Kinder. Von ihnen darf man durchaus nicht verlangen, daß sie irgend einen längern gut stilisierten Aufsatz schreiben sollen. Es gehört dazu viel mehr Sachkenntnis, Gewandtheit in der Darstellung und Reife der Bildung, als die Kinder in dem angegebenen Alter besitzen. **)

5. *Man halte bei den Stilübungen einen genetischen Stufengang ein.*

Diese Forderung leitet sich auch wie die vorhergehenden aus der Naturgemäßheit des Unterrichtes ab. *Kehr* **) stellt in ziemlicher Übereinstimmung mit *Rüegg* ***) **vier** *Abstufungen* fest, die hier im wesentlichen beibehalten werden.

a) Man gibt *Stoff und Form*. Solche Übungen sind: wortgetreues *Ab-* und *Auf*schreiben von Lesestücken (s. §. 44 unter 3) und führen bis zum *Nieder*schreiben (*Nach*schreiben, Dictat) von vorgelesenen (vorgesprochenen) Musterbeispielen. (Auffassen durch das Gehör.)

b) Nur der *Inhalt ist gegeben, die Form wird verwandelt* oder *gefunden*. (Umbildungen.)

---

*) A. *Diesterweg*: „Praktischer Lehrgang“ 2c. 6. Aufl. 1. Thl. S. 176.

**) K. *Kehr*: „Die Praxis der Volksschule“, 9. Aufl. S. 199. ff.

***) H. R. *Rüegg*: „Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung.“ Bern, 1870. S. 403 ff.

α) Die formelle Umbildung ist entweder grammatischer (Zahl-, Personal-, Zeitformen werden geändert), oder stilistischer Art (Umsetzung einer poetischen Darstellung in Prosa; Verwandlung eines Gesprächs in die Form einer Erzählung, oder umgekehrt; Darstellung einer Beschreibung oder Schilderung in Briefform 2c.). Die Umbildungen der ersten Art sind von geringerem Wert und gehören eigentlich in die Sprachlehren.

β) Die materielle Umbildung besteht entweder in der Zusammenziehung, oder in der Erweiterung des gegebenen Inhaltes. Die Concentration ist bei gehörig vorgebildeten Schülern eine vorzügliche Verstandesübung; denn es wird das Wesentliche vom Zufälligen, die Hauptsache von der Nebensache geschieden und dadurch das zum Aufsatz Gehörige gefunden. Die Erweiterung ist von geringerer Bedeutung; sie beansprucht in weit höherem Grade die Phantasie als den Verstand und wird den Schülern nur gelingen, wenn Stoff und Form für die Erweiterung genau entwickelt wurde.

c) Erfindung eines neuen Inhaltes zu einer bereits vorhandenen Form. (Nachbildungen.) Diese Nachbildungen bestehen zunächst darin, dass an die Beschreibung von Dingen als Gattung (z. B. die Beschreibung der Blume, des Baumes im allgemeinen) sich Beschreibungen von Dingen als Art anlehnen (z. B. die Beschreibung des Rosenstockes, der Linde 2c.); darauf folgen Nachbildungen nach allgemeinen Dispositionen, welch letztere vom Lehrer unter Beiziehung der Schüler aus angeschauten Mustern festgestellt werden. (Übung im Disponieren.) Diese Übungen bilden den Übergang von der Reproduction zur Production; man kann diese Übergangsstufe der Bildung im Stil um Unterschiede von der absoluten Production (s. Punkt 4) die relative nennen, da je nach der subjectiven Kraft der Schüler mehr oder weniger die Vermittlung durch den Unterricht nothwendig ist.

d) Stoff und Form ist zu finden. (Neubildungen.) Die Neubildungen mögen sich auch an den Gesammtunterricht anschließen. Es kann sich hiebei z. B. um den Gedankengang, oder um die Gliederung, um den Grundgedanken eines Lesestückes handeln; es können zwei behandelte Stoffe zu einer Vergleichung Veranlassung geben; es kann das Ergebnis einer Unterrichsstunde oder einer Excursion darzustellen sein 2c. Aber, wie schon erwähnt, man habe acht, dass die Resultate ehrliche heißen können; im andern Falle bleibe man bei guten Reproductionen.

Was die Einordnung dieser Übungen in den Lehrplan betrifft, so bemerkt hiezu Rüegg*): „Production und Reproduction dürfen sich in der Schule nicht in getrennten Zeitabschnitten nach einander folgen, sondern sie treten neben einander in der Weise auf, dass in den mittlern Classen die Reproduction entschieden in den Vordergrund tritt und die Production nur durch entsprechende Übungen vorbereitet wird, während in den obern Classen die Production mehr und mehr das Übergewicht erhält und die Reproduction in den Hinter-

*) „Die Pädagogik in übers. Darstellung," S. 407.

grund drängt." Und Dittes in seiner „Methodik der Volksschule" (S. 186): „Eine pedantische Concentration und Stufenfolge ist bei alledem nicht nothwendig."

6. Bei allen Stilübungen sind die Schüler anzuhalten, den Ausdruck möglichst klar und bestimmt, einfach und knapp zu gestalten.

Diese Forderung gilt für alle Stufen, vorzugsweise aber für die Oberstufe, wo sich denn doch schon die Möglichkeit ergibt, dass sich Schüler in mehrgliedrige Sätze einlassen, ohne die Klarheit zu wahren, und sich in Constructionen verlieren, die sie nicht mehr geistig zu überschauen vermögen. Man halte daran fest, dass fleißig Punkte statt der Beistriche, häufiger Haupt- als Nebensätze gewählt werden &c. Hieher gehört auch, dass der Lehrer alles Phrasenhafte und Schwulstige mit Entschiedenheit, aber ohne Bitterkeit bekämpfe; wo sich aber Klarheit mit jugendlicher Glut verbindet, da soll er schüren statt löschen. Bei Besprechung von Stilfehlern lasse man an Beispielen immer wieder anschauen, welch großer Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache ist; wie man bei ersterer, wenn auch der Ausdruck durch das Wort mangelhaft, unklar wäre, immerhin durch Gesten, Mienenspiel das Sprachverständnis unterstützen könne, während die schriftliche Sprache, weil sie dieser Stützen entbehrt, besonders klar sein müsse, um Missverständnisse auszuschließen. Auch werde stets betont, dass Wahrheit, nicht Schönheit die erste Erfordernis eines guten Stils sei. Noch verdient an diesem Orte die Meinung beachtet zu werden, dass die Stilübungen auf den einzelnen Stufen sich in der Form im großen und ganzen nach den Anforderungen aus der Satzlehre richten könnten. Wie gesagt: im großen und ganzen; denn streng läßt sich dies ohne Zwang nicht durchführen; aber man muss wohl auf der Unterstufe auch in den stilistischen Übungen den einfachen Satz, auf der Mittelstufe den erweiterten einfachen Satz, auf der Oberstufe den zusammengesetzten Satz vorwalten lassen. Diese Verbindung der Stilarbeiten mit der Satzlehre findet ihre Begründung darin, dass man zur Erlangung eines guten Stils nicht nur wissen müsse was, sondern auch wie man schreibt, also nebst dem Gedanken (Inhalt) die ihm zu gebende Ausdrucksweise (Form) klar habe und darüber verfüge.

7. Es muss für die nöthige Übung gesorgt werden. Tagtäglich muss die Jugend in der Schule irgend etwas schreiben, sei es auf die Schiefertafel, sei es in ein Heft; u. zw. soll das unter der Anleitung des Lehrers so gut als möglich ausfallen.

Also kein Tag ohne Zeile! Dem entgegen ertönt der Angstruf: „Wo die Zeit hernehmen; die Realien wollen so und so viele Stunden!" Allerdings wahr; aber man nütze diese Stunden auch mit zu Stilarbeiten aus, damit sich so das Wissen vertiefe und auf das Wichtigste beschränke; überdies wähle man lieber kleine Aufsätze als ausgedehnte, wodurch man Zeit für mehrere gewinnt. Nur wenn der Aufsatz in der Volksschule auf dieser breiteren Basis ruht, nur dann

kann bei planmäßiger und gewissenhafter Pflege das Ziel erreicht werden. Man verweise nicht auf die häuslichen Aufgaben. Freilich wird man diese nicht umgehen; aber unter ungünstigen Schulverhältnissen ist ihr Wert ein sehr fraglicher, und selbst in gutsituierten Schulen müssen sie auf das geringste Maß beschränkt werden, um die Jugend nicht zu überbürden. Es bleibt demnach unter allen Verhältnissen das Wichtigste und Meiste der Schule selbst zu thun überlassen, weshalb sie jede sich darbietende Gelegenheit für den Stil ausnützen muss. Man kann daher Georg Luz nur beistimmen, wenn er sagt: „Je mehr die Hebung des Volksschulunterrichts ein Losungswort wird, desto mehr gelangen die Aufsatzübungen als tägliches Schulfach zur Geltung."*) Derselben Ansicht sind auch Kehr, Kellner und v. a. Letztgenannter gibt uns Lehrern den Rath, uns selbst fleißig im Stil zu üben: „Wer selbst nicht mit der Feder fortkann, der ist auch nicht imstande, andere zu lehren, ja er kann nicht einmal mit Geschick corrigieren! — Er muss alle seine Übungsbeispiele, jedes Briefchen, jede Quittung, aus Büchern borgen, er ist knechtisch an diese gebunden und kann deshalb weder sofort den Augenblick benützen, noch seine Beispiele der Zeit und localen Umständen anpassen — kurz, er ist unmündig und unfrei."**)

8. **Die schriftlichen Arbeiten der Schüler müssen corrigiert werden. Eine sorgsame Besprechung des Stoffes, der Disposition und der Form kann die Correctur — dieses zeitraubende, sauere, geisttödtende Geschäft, dieses Lehrerkreuz — zwar wesentlich erleichtern, nicht aber überflüssig machen. Im besonderen ist über dieses wichtige Capitel Folgendes zu erwägen:**

a) Jede Correctur muss gewissenhaft und zweckmäßig (rationell) sein. Gewissenhaft ist sie, wenn nicht aus Leichtsinn, Schleuderhaftigkeit, Nachlässigkeit oder Faulheit Fehler übersehen werden, sondern wenn der Lehrer eine genaue Einsicht in die Arbeiten aller Schüler gewinnt und deshalb mit gutem Gewissen ein richtiges Urtheil darüber zu fällen imstande ist; zweckmäßig ist sie, wenn der Schüler für seine weiteren Arbeiten möglichst viel daraus gewinnt. Wessen Correcturen nicht diese beiden Eigenschaften tragen, der ist weder ein guter Lehrer, noch ein guter Erzieher; denn er beeinträchtigt nicht nur den Unterrichtserfolg auf das empfindlichste, sondern erzieht auch zur Ungenauigkeit, Nachlässigkeit und zur Geringschätzung des Unterrichts.

b) Man unterscheidet zweierlei Correcturen: die Classen- und die Einzelcorrectur. Soll kein Schultag vergehen, an dem nicht ein Aufsätzchen gearbeitet wird, so ist damit noch keineswegs verlangt, dass der Lehrer alle diese Arbeiten außerhalb der Schulzeit von Tag zu Tag corrigieren müsse, denn das wäre unter vielen Verhältnissen unmöglich. Es tritt oft — und vornehmlich auf der Unterstufe — die Classencorrectur (mündliche C.) ein. Diese besteht im wesentlichen darin, dass der Lehrer (nachdem er durch Vorsicht in der Entwickelung des Inhalts und der Form, durch disciplinare Umsicht Fehler zu verhüten trachtete, und nachdem so die Übung niedergeschrieben ist) diese

*) „Der Sprachunterricht in der Volksschule." Wiesensteig, 1867. S. 104.
**) „Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen." 5. Aufl. S. 59.

sich satzweise von dem, von jenem Schüler lesen läſst, sich hiebei besonders um die schwachen, die leichtfertigen bekümmert und Auskunft verlangt, wie sie das oder jenes Wort und warum sie es so geschrieben haben, ob da der Beistrich, dort das Fragezeichen gesetzt wurde ꝛc., und daſs er sich schließlich selbst die Täfelchen oder Schreibhefte des einen und andern Schülers zeigen läſst, innerhalb einiger Schreibübungen aber alle Schüler controliert. Auf der Mittelstufe, wo die schriftlichen Übungen bei allen Schülern meist auch noch gleichlautend sind, finden gleichfalls solche gemeinsame Correcturen statt; hier wird aber noch in verschiedenen Fällen die Frage auftreten müssen: „Wer hat das anders ausgedrückt?“ Die zur Antwort gebrachten abweichenden Formen werden auf ihre Berechtigung geprüft, wobei die ganze Classe in Thätigkeit gesetzt ist. Die Schüleraufsätze auf der Oberstufe weichen schon mehr oder weniger von einander ab, müssen also im Falle einer gemeinsamen Correctur vorzugsweise nach ihrem Inhalte beurtheilt werden weshalb man absatzweise, d. i. nach der aufgestellten logischen Gliederung lesen läſst, hiebei Inhalt und Form prüfend. Die methodischen Stufen bei solchen Besprechungen sind: Inhalt, logischer Zusammenhang der Sätze, Satzbau, Interpunction, Schreibung einzelner Wörter. — Man soll auch hier den Schülern erlauben, berechtigte Fragen an den Lehrer zu richten, wenn sie über etwas im Unklaren sind. Manche Methodiker empfehlen das Corrigieren durch die Schüler unter Anwendung des Heftwechsels, so daſs also ein Schüler dem andern die Arbeit verbessert. Falls diese Art der Verbesserung zur Anwendung kommt, ist sowohl auf strenge Disciplin, als auch auf Vermeidung jedweder Gehässigkeit, Parteilichkeit unter den Schülern hiebei wohl zu achten.

Neben der Classencorrectur ist noch auf allen Stufen, vorzugsweise aber auf der Oberstufe die Einzelcorrectur (schriftliche C.) durch den Lehrer nöthig. Man läſst entweder alle Übungen in ein Heft schreiben und verlangt diese Hefte wöchentlich einmal zu genauerer Einsicht ab, oder es wird von den innerhalb einer Woche angefertigten Aufsätzen einer (der beste und den Stufengang in den Stilübungen markierende) in ein eigenes Heft (Stilheft, Aufsatzheft) eingetragen und dem Lehrer (nach einem schulfreien Tage oder Halbtage) zur Correctur eingehändigt. Die Schüler werden dazu verhalten, in diesen Heften auf jeder Seite einen unbeschriebenen Rand (etwa $^1/_4$ der Seitenbreite) für die Bemerkungen des Lehrers zu lassen (am einfachsten ist das Einbiegen des Randes). Die Schrift muſs deutlich und mit Fleiß geschrieben, das ganze Heft rein gehalten sein. Das Übereinander- oder wohl gar Aufeinanderschreiben von Buchstaben ist nicht zu dulden und wird als Fehler angerechnet; auch darf man zweideutige Buchstabenformen, wie sie erfahrungsgemäß besonders bei d und D, t und T, v und w, R und K vorzukommen pflegen, nicht aufkommen lassen, denn es handelt sich hier zu allererst um Deutlichkeit der Handschrift; ebensowenig dulde man ein nachlässig beschriebenes „Schildchen“ auf dem Umschlag des Heftes. Eine schleuderhaft geschriebene Arbeit wird nicht zur Durchsicht angenommen, denn sie zeugt nicht bloß von Leichtsinn überhaupt, sondern muſs als Geringschätzung der eigenen Arbeit und als Miſsachtung des Lehrers aufgefaſst werden. — Das geht freilich nicht alles ohne Kampf ab, aber ohne Kampf kein Sieg; die besten Waffen hiebei sind liebevolle Strenge und Consequenz.

c) Bei der Correctur selbst deutet der Lehrer die Fehler überall bloß an, wo der Schüler, nach dem genossenen Unterrichte und seiner geistigen Kraft zu schließen, selbst finden und verbessern kann; sonst, aber nur sonst setzt man selbst an die Stelle des Falschen das Richtige. Angezeigt ist es, für die Bezeichnung der Fehler besondere feststehende Zeichen einzuführen, die anfänglich an die fehlerhafte Stelle, später nur mehr an den freien Rand der Zeile gesetzt werden, in welcher der Fehler vorkommt. Man kann z. B. folgende Zeichen in Gebrauch nehmen:

\ ein Fehler gegen die Interpunction;
+ ein kleiner,
⧺ ein großer (grober) orthogr. oder gramm. Fehler;
V eine Auslassung, die nicht,
V̶ „ „ , welche als Fehler gilt;
— (unter einem Worte) ein falscher, unpassender Ausdruck;
〰 („ „ „) Andeutung, dass der Ausdruck zwar nicht falsch, dass aber doch ein besserer zu setzen ist;
| eine fehlerhaft stilisierte Stelle, die nöthigenfalls durch einige Wörter zu charakterisieren ist.

(Überflüssiges kommt in Parenthesen oder wird ausgestrichen.)

d) Diese Correcturen sind derart, dass sie sich von der Schülerschrift deutlich abheben, nicht aber so derb, dass sie die äußere Form verletzen. Am besten wählt man hiezu rothe Tinte; jedem Hefte liegt in dem Falle, dass man mit Tinte, nicht mit einem Farbstift corrigiert, ein Stück Löschpapier bei. Das Censieren der Arbeiten geschehe mit größter Gewissenhaftigkeit und Unparteilichkeit; die Kinder haben ein gar feines, zartes Gefühl für Recht und Unrecht, und ein Lehrer, den die Schüler in dieser Hinsicht nicht unanfechtbar finden, hat sich des Segens seiner Arbeit begeben.

e) Die corrigierten Arbeiten werden in der Schule einer Besprechung unterzogen. Der Lehrer hat während des Corrigierens die hervorstechendsten und oft wiederkehrenden Fehler gegen Inhalt und Form in ein Handbuch (Fehlerbuch) geschrieben und gestaltet nach diesen Fehlern die Besprechung, welche in einem Urtheil über die Gesammtleistung und in der Besprechung (Richtigstellung und Begründung) der wesentlichen Fehler gegen Auffassung des Inhaltes, Anlage, Sprach- u. Rechtschreiblehre besteht. Die Hefte sind hiebei noch in den Händen des Lehrers, alle Schüler haben an der Besprechung theilzunehmen. Man nenne gemeiniglich diejenigen Schüler nicht, denen die in Betracht kommenden Fehler zugehören, außer man hat einen scharfen Tadel oder ein wirksames Lob auszusprechen. Solche Besprechungen bieten dem Lehrer ein weites Feld zu fruchtbringendem Gelegenheitsunterricht.

f) Alle Schüler haben die Verpflichtung, die gemachten und nun erkannten Fehler zuhause sorgfältig zu verbessern. Das kann so geschehen, dass fehlerhaft geschriebene Wörter ꝛc. gleich auf dem freien Rande richtiggestellt werden, oder so, dass diese Berichtigungen unter der Überschrift „Verbesserungen" der Aufgabe nachgestellt werden. Letztere Art ist wohl der ersteren vorzuziehen, denn sie verletzt weder die äußere Form, noch beschränkt

sie für längere Verbesserungen den Raum. Gänzlich misslungene Arbeiten müssen noch einmal gemacht werden; hat die Mehrzahl der Schüler die Aufgabe nicht zufriedenstellend zustande gebracht (und das kann sich nur bei Productionen ereignen), so muss den Schülern durch eine weitere ähnliche Arbeit die Gelegenheit zum Bessermachen geboten werden. Jede Hauptgattung der Darstellung muss gerechten Ansprüchen genügen, bevor man einen Schritt weitergeht; für Abwechslung des Stoffes innerhalb einer Darstellungsgattung muss man bedacht sein. Was die formellen Richtigstellungen betrifft, so sind diese entweder Wort- oder Satzverbesserungen. Erstere finden nur bei Fehlern gegen die Orthographie, letztere in allen übrigen Fällen statt (bei Flexionsfehlern, ausgelassenen oder falschen Satzzeichen, schlechten Wortstellungen ꝛc.). Auch solche Fehler gegen die Orthographie oder Grammatik, welche nur durch den Sinn des Satzes klar werden, wie i h n oder in, i h n oder i h m, w i e d e r oder w i d e r, d a s s oder d a s, — erheischen eine Satzcorrectur oder müssen wenigstens in der eine bestimmte Form bedingenden Sprachfloskel erscheinen (m i t f r o m m e m Schauder; l e h r t e i h n d a s Geigenspiel ꝛc.). — Selbstverständlich müssen die Verbesserungen wieder bei der nächsten Arbeit vom Lehrer durchgesehen werden. Und damit man einen leichtern Überblick über die Correctur des Schülers bekomme, lasse man an den freien Rand der Zeilen, in denen sich die Fehler befinden, kleine, fortlaufende Ziffern setzen, unter denen auch in der „Verbesserung“ die Richtigstellung (bei den Schülern der Oberstufe wirksam auch mit hinzugesetzter B e g r ü n d u n g) zu finden sein muss. Strafweise kann auch die ö f t e r e Schreibung eines wiederholt gemachten Fehlers in richtiger Form verlangt werden.

So müssen wir durch zweckmäßiges, umsichtiges und consequentes Vorgehen die Schüler zur gehörigen Würdigung der Stilarbeiten überhaupt und der Correctur insbesondere erziehen, wenn wir aus diesem großen Capital von Zeit und Mühe die wohlgebürenden Interessen gewinnen wollen.

§ 49.

Es bleibt noch die Frage zu erörtern, ob der sprachliche Unterricht in der Volksschule als Lehrbehelf besondere H i l f s b ü c h e r (Sprachbücher, Leitfäden) für die Hand der Schüler benöthige oder nicht. Die Meinungen hierüber sind verschieden. Die einen halten solche Bücher für zweckmäßig, da sie einestheils viel Zeit ersparen helfen, indem man nur auf die Aufgaben im Buche zu verweisen brauche, statt sie an die Schultafel zu schreiben oder zu dictieren, anderntheils dem Schüler Gelegenheit bieten, das Hauptsächlichste des orthographischen, grammatischen und stilistischen Unterrichtes, was doch ein derartiges Hilfsbuch enthalten müsste, zu wiederholen. D i t t e s, der gewiegteste Gewährsmann für die gegentheilige Ansicht, spricht sich über solche Leitfäden für den grammatischen Unterricht

folgendermaßen aus: „Ein solches Buch bildet stets eine Scheidewand zwischen Lehrer und Kindern, hemmt die lebendige Wechselwirkung zwischen beiden, benimmt also dem Unterrichte seine Unmittelbarkeit und Frische. Es rückt ferner das Abstracte, die Sprachlehre in den Vordergrund, welcher dem Concreten, der Sprache selbst gebürt; es setzt an die Stelle des heuristischen das dogmatische Verfahren. .... Selbst die für die Hand der Schüler bestimmten Übungsbücher sind entbehrlich. Die den Kindern zu stellenden Aufgaben sollen ja nicht isoliert neben dem Unterrichte herlaufen, müssen vielmehr stets aus demselben entspringen, aus ihm ihre Bedeutung und Erklärung erhalten."*) Ebenso erklärt Vernaleken: „Ein grammatisches Lehrbuch brauchen die Kinder nicht in der Hand zu haben, wenn ein guter Lehrer da ist, der die schriftlichen Übungen leitet und das Lesebuch zu behandeln versteht. Durch Sprachlehrbücher wird leicht das natürliche Gefühl für die Sprache getrübt."**)

§ 50.

Die Methodik des Unterrichts in der Muttersprache gipfelt nach den voranstehenden Erörterungen in folgenden Grundsätzen:

1. Das Ziel für den Unterricht in der Muttersprache ist

a) die Fähigkeit, die deutsche Sprache als Mittel zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrücke richtig zu gebrauchen,

b) Liebe zur deutschen Sprache, deutschen Literatur und zu deutscher Art zu erwecken und zu pflegen,

c) einen gediegenen Nationalcharakter zu erziehen.

2. Die Muttersprache ist an unseren deutschen Unterrichtsanstalten nicht einseitig nur als Unterrichtsgegenstand unter den Lehrfächern, sondern als ein den gesammten Unterricht durchdringendes und belebendes Erziehungsmittel aufzufassen; und dies gilt für alle Stufen des Unterrichts, für alle Arten deutscher Schulen. Dem-

---

*) „Methodik der Volksschule", Leipzig, 1874, S. 184. Neuerdings hat sich Dittes, treu diesen Ansichten, über dieses Thema des weitern in einem Vortrag „Über den Gebrauch von Lehrbüchern in den Volksschulen" ausgesprochen, der in der Zeitschrift „Pädagogium" (vom August 1882) veröffentlicht ist.

**) „Die Anfänge der Unterrichtslehre und Volksschulkunde" 2c. Wien, 1874, S. 167

nach müssen alle Lehrer einer Anstalt, ohne dass sie sich deshalb ihrer subjectiven Methode zu entäußern brauchen, in dem oben bezeichneten Ziele des Unterrichts in der Muttersprache nicht nur einig sein, sondern vereint es auch aufrichtig zu erreichen suchen. An Schulen mit Fachunterricht darf die Sorge für den deutschen Sprachunterricht nicht allein dem Lehrer des Deutschen anheimfallen, auch an solchen Anstalten müssen sämmtliche Lehrer durch ihren Gegenstand und ihre Methode das hohe Ziel der Muttersprache bei den Schülern erreichen helfen.

3. Die Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts erheischt Lehrer, welche die deutsche Sprache in Wort und Schrift beherrschen, die Mundart und den Stammcharakter der Schüler genau kennen und mit diesen Kenntnissen einen tüchtigen Nationalcharakter verbinden. An deutschen Schulen können nur deutsche und deutsch gesinnte Lehrer mit vollem Erfolge wirken.

4. Der Lehrer der deutschen Sprache muss auch mit der methodischen Seite seines Gegenstandes vertraut sein und eine naturgemäße Methode handhaben.

5. Als oberster Grundsatz einer zweckentsprechenden Methode gilt: Der Schüler spreche und schreibe nichts, was er mit seinem Geiste nicht vollkommen erfasst hat. Der Sprachunterricht schließt wie jeder naturgemäße Unterricht den sog. Wort- und dogmatischen Unterricht aus; er gewinnt zuerst die Sache und damit den sprachlichen Ausdruck dafür.

6. Den Ausgangspunkt bildet am natürlichsten die Sprache der Schüler, den Zielpunkt die befriedigende Beherrschung der Schriftsprache in Wort und Schrift. Die herrschende Unterrichtssprache muss die Schriftsprache bleiben, ausnahmsweise kann im ersten Unterrichte die Unterrichtssprache der Dialect des Schülers sein.

7. Das Hauptgewicht ist auf das gesprochene, nicht auf das geschriebene (gedruckte) Wort zu legen; erst Sprechfertigkeit, dann Lese- und Schreibfertigkeit. Deshalb ist

a) zu frühzeitiges Vordrängen des Lese- und Schreibunterrichtes auf der Unterstufe,

b) die übermäßige Betonung der Leseübungen vor den Sprechübungen auf den weiteren Stufen des Volksschulunterrichtes einer gesunden Sprachentwickelung eher schädlich als nützlich.

8. Bei der Pflege des mündlichen Ausdruckes ist die kräftige, urwüchsige Ausdrucksweise des Volkes nicht zu verpönen, sondern zu veredeln, da gerade diese Ursprünglichkeit, Natürlichkeit, Geradheit hinüberzuretten ist in die Schriftsprache des Schülers.

9. Im gesammten Unterrichte darf nicht einseitig, engherzig an einer Form als der alleinrichtigen festgehalten werden, wo die deutsche Sprache — weil sie eben keine todte, sondern eine lebende, frisch pulsierende ist — Verschiedenheiten zulässt. Oft kann zweierlei nicht nur möglich, sondern auch richtig sein; und ein Vorzug des Unterrichts, wenn derartige Fälle ins rechte Licht gestellt werden.

10. Zur Erlangung richtigen Sprechens und — wenn auch nicht pedantisch genauen, so doch auslangenden — richtigen Schreibens ist ein besonderer Grammatik-Unterricht nicht unbedingt nöthig, da beides vornehmlich auf Nachahmung und Übung beruht; aber die Grammatik unterstützt in vielen Punkten das Erlernen richtigen Sprechens und besonders genauen Schreibens wesentlich; sie soll jedoch in der Volks- und Bürgerschule nur Dienerin, nicht Herrscherin sein. Dienerin ist die Grammatik, wenn sie nicht als systematisches Ganzes, nicht als selbständiges Fach auftritt, sondern nur dort zu Hilfe gerufen wird, wo sie unmittelbar gute Dienste leisten kann; Herrin ist sie, wo sie das lebendige Wort und die Stilübungen in den Hintergrund drängt.

11. Die richtige Sprachmethode ist diejenige, welche Sprechen und Schreiben in den Vordergrund stellt, also die stilistische, die schlechte aber ist die grammatische.

12. Die in der Volksschule nothwendige Grammatik beschränkt sich auf einzelne Capitel, und zwar auf jene, welche der Sprachbildung des Schülers unmittelbar dienstbar sind. Diese Partien der Grammatik sind theils allgemeiner Natur, so dass sie für alle deutschen Schulen geltende und nützliche sind, theils je nach der Mundart des Schülers verschiedene, nur für einzelne Landschaften geltende.

13. Diese Partien der Grammatik müssen aber auch gründlich erörtert und durch tüchtige Übung bleibendes Eigenthum des Schülers werden.

14. Je einfacher diese Grammatik als Hilfswissenschaft gestaltet werden kann, je weniger fremde (technische) Ausdrücke dabei nöthig

sind, desto besser; deshalb sind alle jene Bemühungen freudig zu begrüßen, zu prüfen und auszunützen, welche Vereinfachungen bieten.

15. Ebenso ist dahin zu streben, dass die Rechtschreibung jene einfache Gestaltung gewinne, welche es der Volksschule ermöglicht, in der ihr knapp zugemessenen Zeit nicht nur orthographisch, sondern auch sachlich, logisch und sprachlich richtig schreiben zu lehren. Eine schwierige, grillenhafte Orthographie raubt zu ihrer Bewältigung so viele kostbare Zeit, dass dadurch die eigentliche Geistesarbeit der Volksschule vernachlässigt werden muss.

16. Zurückzuweisen ist die Forderung an die Volksschule, für das Latein der Gymnasien vorzubereiten und infolge dessen den grammatischen Stoff häufen, verfrühen und so unpädagogisch lehren zu müssen. Gewiss ist jeder über der Volksschule stehenden Anstalt am besten damit gedient, wenn sie gesund denkende, fließend sprechende und leidlich gut schreibende Schüler aus ersterer Anstalt bekommt.

4. Zur Geschichte und Literatur des deutschen Sprachunterrichtes.*)

§ 51.

1. Der Unterricht in der Muttersprache war bis zum 17. Jhdt. von der Volksschule ausgeschlossen; das Elternhaus und das öffentliche Leben waren die alleinigen deutschen Sprachmeister. Den ersten Versuch, die deutsche Sprache allem Unterrichte zugrunde zu legen, machte am Anfange des 17. Jhdts. Wolfgang Ratke. Aber erst seit Eberhard von Rochow (1734 — 1805) kann von einem eigentlichen deutsch-sprachlichen Unterrichte in der Volksschule gesprochen werden, indem er den Satz des Ratke und Comenius: „Aller Sprachunterricht ist Sachunterricht" in die Praxis übertrug und sich mit seinen Denk- und Sprachübungen, durch deren Einführung auch die Philanthropinisten den geisttödtenden Mechanismus der

*) Vgl. A. Engelien in Kehrs „Gesch. der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts" (Band III), K. Supprian in W. Werthers „Unterr. in der Volksschule" (Leipzig, 1887), W. Rein in „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts" (III. B.), Dr. O. Frick in „Lehrproben und Lehrgänge" (April-Heft 1888) u. Dr. Gust. Ad. Lindner im „Encyklopädischen Handbuche der Erziehungskunde." (S. 875.)

älteren Unterrichtsweise zu durchbrechen suchten, an seinen „Kinderfreund“ anlehnte.

2. Diese Verbindung von Sach- und Sprachunterricht wurde aber wieder gelöst, und man suchte das Heil in gedächtnismäßiger Aneignung des formell-grammatischen Unterrichtsstoffes, indem man die Definitionen und Sprachregeln mechanisch vorsprach und dieselben wörtlich nachsprechen ließ. Die Hauptvertreter dieser rein mechanisch-grammatischen, rein synthetischen Richtung sind Aug. Heyse (1764—1829)*) und Th. Heinsius (1770—1849).**) Hieher gehört auch Josef Peitl***) mit seiner „Theoretisch-praktischen Anleitung zu dem Elementar-Unterricht in der deutschen Sprachlehre“ (1830), einem für die damaligen Verhältnisse ganz trefflichen und in österreichischen Schulen gern benützten Buche.

Peitl behandelt in zwei Bändchen die Wortforschung (Flexionslehre) und die Wortfügung (Syntax). Während im theoretischen Theil die grammatischen Gesetze aufgestellt und durch Beispiele belegt werden, arbeitet der praktische Theil den gebotenen Stoff methodisch durch und gibt jeder Lection Übungen (Aufgaben) bei. So ist im theoretischen Theil der Satzlehre zuerst die Verbindung der Wörter zu Sätzen besprochen, woran sich die Arten der Sätze und deren Zusammenziehung, der Gebrauch der einzelnen Wortarten im Satze und endlich die Wortfolge schließen. Die Übungen im praktischen Theile bezwecken lediglich die Befestigung der grammatischen Gesetze: Subjecte oder Prädicate sind aus Sätzen zu suchen; Sätze der thätigen Form werden in die leidende verwandelt; bestimmte Endungen sind zu suchen; „erweiterte“ (d. i. zusammengesetzte) Sätze sind in einen zusammenzuziehen; ziemlich häufig ist die Forderung gestellt, fehlerhafte Sätze zu beurtheilen und zu verbessern, z. B. „Der Knabe ist die Lüge nicht fähig“ (S. 181); „Der Schiffer lenket dem Kahn“ (S. 185); „Ein Kind, deren Eltern gestorben sind, heißt eine Waise“ (S. 211); „Wer dir hat gesagt dieses?“ (S. 216) 2c.

Zu Anfang des 19. Jhdts. kamen auch die Denk-, Sprech- und Anschauungsübungen in Anregung, u. zw. durch Türk, Graßmann, Harnisch, Krause, u. a.†), wodurch man dem gesammten Unterricht, besonders aber dem elementaren Sprachunterricht eine naturgemäße, reale Grundlage zu geben suchte. Diese Strömung hat in

*) „Theoretisch-praktische deutsche Grammatik“, 1814.

**) In seinen ersten Werken: „Deutsche Sprachlehre“ und „Sprach-Katechismus“, 1800.

***) Josef Peitl war von 1822—1830 Director der Normal-Hauptschule in Wien.

†) Vergl. die „Specielle Meth. der Elementarclasse“ v. Rob. Niedergesäß, Seite 38.

der That auf den grammatischen und orthographischen Unterricht Einfluss genommen, und derselbe Heinsius verfolgt mit seiner „Sprachschule“ (1815) als ersten Zweck, „die Denkübungen mit dem eigentlichen Sprachunterrichte in Verbindung zu bringen.“

3. Eine völlige Umgestaltung erfuhr die deutsche Grammatik durch Karl Ferd. Becker (1775—1849).*) Dieser fasst die Sprache als Erscheinung des Gedankens, als ein organisches Erzeugnis des menschlichen Geistes auf und weist nach, wie die mannigfaltigen Verhältnisse des Denkens in den mannigfaltigen Formen der Sprache wiederzufinden, wie also die Gesetze des Denkens (der Logik) auch die Gesetze der Sprache seien. So gründete er sein Sprachsystem auf die Gesetze der Logik, schuf so ein in sich abgeschlossenes Sprachgebäude und die sog. logisch-grammatische Methode, indem er nicht nur das Denken in und mittels der Sprache, sondern vornehmlich das Denken über die Sprache, also eine Art Sprachphilosophie als Ziel des Sprachunterrichts hingestellt hat.

Von seinen Ansichten über den Sprachunterricht seien folgende angeführt: „Wenn man die Absicht hat, dass der Schüler richtig sprechen und schreiben lerne, so kann er hiezu nur dadurch gelangen, dass er erst die Sprache vollkommen verstehen lernt.... Der ganze Sprachunterricht muss zergliedernd (analytisch) sein, d. h. er muss von dem Urtheile und von dem Satze als dem Ausdruck eines Urtheiles ausgehen und alle Besonderheiten der Begriffe und der Beziehungsverhältnisse und ihre Bedeutung in dem Satze anschaulich machen und gewissermaßen aus dem Satze entwickeln.“ („Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache“, 1833.) Für den Schüler ist demnach die Regel nichts Willkürliches; er hat sie mit dem Verstande erfasst, braucht sich nur fleißig zu üben (mündlich und schriftlich Sätze zu analysieren) um in dem Auffassen grammatischer Verhältnisse Fertigkeit zu erlangen. Deshalb weist auch Becker in seinen Grammatiken wiederholt darauf hin, dass der Unterricht in der deutschen Sprachlehre ein vorzügliches Mittel zur Bildung des Denkvermögens sei.

Diejenigen Männer, welche die Becker'schen Anschauungen über den deutschen Sprachunterricht elementarisiert haben und so auch

*) Die wichtigsten Werke von Becker sind:
1824: „Die deutsche Wortbildung“;
1827: „Deutsche Sprachlehre“;
1829: „Deutsche Grammatik“; die beiden letzten Werke bilden ein Ganzes, die „Ausführliche deutsche Grammatik“ (1836—1839, 3 Bände);
1831: „Schulgrammatik der deutschen Sprache“;
1833: „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache“.

in der Volksschule zur Geltung brachten, sind Raimund Jak. Wurst (1800—1845) und F. C. Honcamp.*)

Wurst hat sich durch die methodische Ausführung der Becker'schen Grundsätze in seiner „Praktischen Sprachdenklehre für Volksschulen" (1836) einen ungemein großen Erfolg und Einfluss auf die Sprachmethode errungen, denn sein Buch erlebte über 80 Auflagen und war zwei Jahrzehnte lang die Richtschnur im deutschen Unterrichte. Wurst geht vom einfachen Satze aus, zerlegt ihn in Subject und Prädicat, schließt daran die erweiterte Satzlehre, worauf die Wort- und Wortbildungs-Lehre folgt. Die methodische Anordnung ist: Sätze — Regel — Übungsaufgaben. Doch geriethen tausende von Lehrern in dieser Methode auf Abwege; sie betonten die grammatische Theorie zu sehr und vergeudeten die Zeit über dem geistlosen Zerlegen der Sätze in Subject, Prädicat, Object &c., während Wurst doch viele Schreibübungen in Sätzen als naturgemäßen Untergrund für den Stil wollte. Auf diese Weise wurden bei den meisten Lehrern auf lange Zeit hinaus Sprachunterricht und grammatischer Unterricht identische Begriffe, gieng an dem Inhalt theilnahmslos vorüber, ohne die Verkehrtheit einzusehen, den Sprachunterricht mit der Grammatik zu beginnen. Der Grundirrthum war eben der, dass ein grammatisch-logisches Verständnis der Sprache genüge, um zu einem richtigen, geläufigen u. gefälligen Sprechen und Schreiben zu führen. Honcamp,**) der als der geistreichere, wenn auch weniger gepriesene Vertreter der Becker'schen Richtung gilt, stellt als Hauptzweck alles Unterrichts die formale Bildung hin; die neue Grammatik habe den Inhalt, den Gedanken aufzufassen und suche dann nachzuweisen, in welcher Form der Inhalt sich kundgibt, ausprägt. Hiemit hat der sprachliche Formalismus seinen Höhepunkt erreicht.

4. Der Becker'schen Theorie und der Wurstischen Methode trat die Grimm'sche Schule entgegen. War durch Beckers Einfluss zu viel in den Schulen grammatisiert worden, so wollten Jak. Grimm (1785—1863) ***) und seine Anhänger (Hülsmann, Mayer u. a.) die Grammatik gänzlich aus der Volksschule verbannen. Man bezeichnete den üblichen Sprachunterricht als eine „un-

---

*) In Österreich hat Fr. V. Glückselig durch seine „Deutsche Grammatik" (1832) und seine „Methodik des deutschen Sprachunterrichtes in Volksschulen" (1833) und Joh. Schober durch seine „Deutsche Satzlehre" die Becker'schen Grundsätze verbreiten helfen.

**) Honcamps Hauptwerke sind:
1838: „Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen" &c.
1840: „Vollständige Anleitung zu elementarischen Sprachübungen" &c.

***) Epochemachend war Grimms „Deutsche Grammatik" (von 1819—1837 erschienen 4 Bände); denn durch dieses Werk wurde er der Begründer der historischen Sprachforschung, welche durch Franz Bopp, Aug. Schleicher u. a. weiter entwickelt wurde.

fägliche Pedanterie," ein unnützes, ja schädliches Beginnen, indem derselbe das natürliche Sprachvermögen verwirre und lähme.

Man tadelte, „das Denken über das Denken lehren zu wollen", verwarf die Einzwängung des Sprachgeistes in ein logisches System, machte auf die schädliche Verfrühung der Reflexion und Abstraction aufmerksam und setzte sich dem Betrachten und Besprechen gegebener „Gassensätze" und dem Sätzefabricieren entgegen. Auch ist Grimm dadurch, dass man die Resultate seiner historischen Sprachforschung gelegentlich auch auf die Orthographie anwandte, zum Gegner der phonetischen Schule (begründet durch Gottsched und Adelung) und zum Begründer der historischen Schreibung geworden, welch letztere Schreibweise als obersten Grundsatz aufstellte, man müsse auf die Abstammung der Wörter zurückgehen und diese der Abstammung gemäß schreiben. Die Hauptpunkte, deretwegen der Streit entbrannte, waren die großen Anfangsbuchstaben (Majuskeln) und die Dehnungszeichen, gegen deren unberechtigten Gebrauch, wie dieser aus der deutschen Sprachgeschichte nachzuweisen ist, die historische Schule eiferte. Durch diesen Streit wurde eine heillose Verwirrung in der deutschen Orthographie hervorgerufen, die heute noch nicht behoben ist.

So trat an Stelle des einseitig synthetischen Verfahrens ein einseitig analytisches im Anschluss an das Lesebuch.

5. Aus diesem methodischen Schwanken, diesen einander entgegengesetzten Bestrebungen der Anhänger Beckers und der Grimms, wovon jene die formale, diese die sachliche Seite des Sprachunterrichtes festhielten, gieng eine dritte Richtung hervor, welche das praktisch Verwendbare der beiden anderen Richtungen in sich aufzunehmen bemüht war. Dies ist das analytische Verfahren, der sogenannte anlehnende (angelehnte) Sprachunterricht, welcher in der Durcharbeitung wertvoller Lesestoffe seinen Schwerpunkt hat und im Anschlusse an diese auch die sprachlichen Belehrungen und stilistischen Übungen folgen läßt.*) Den Übergang von der streng logisierenden zur anlehnenden Methode bilden Adolf Diesterweg (1790—1866) und Chr. G. Scholz (1791—1864).

Beide geben die Lehren und Regeln der Sprache in methodisch-systematischen Lehrgängen. Der Satz wird zergliedert, darauf lassen sie synthetische Übungen (zahlreiche Aufgaben zur Einprägung und Befestigung) folgen, von welchen Aufgaben freilich viele einer mechanischen Lösung Vorschub leisten.**) Diesterweg weist diesen Übungen nur insofern selbständigen Wert zu, als zugleich

*) Ziller, Grundlegung, S. 310.

**) Diesterweg: „Praktisches Übungsbuch" v. J. 1828; „Praktischer Lehrgang f. d. Unterricht in der deutschen Spr." 6. Aufl. 1852. Art der Aufgaben: Bildet Silben und Wörter mit einfachen Anlauten und einfachen Auslauten! — Bildet aus den Buchstaben (aus 2, 3 u. s. w.) des Wortes „seiner"

dem Schüler Gelegenheit zur Erweiterung seines materialen Wissens geboten wird, weshalb sich der Sprachunterricht mit dem Leseunterricht an ein eigens zu diesem Zwecke angelegtes Lesebuch anschließen könne. Er nimmt auch für sich in Anspruch, den Gedanken, den Sprachunterricht an das Lesebuch anzuschließen, zuerst in seinem Lese- und Sprachbuch ausgeführt zu haben.*) Bezüglich der Behandlung von Lesestücken empfiehlt er verschiedene „Manieren": einmal Lesen ohne viele Zwischenfragen, Erklärungen und Eingriffe, das anderemal wird „alles genau genommen, es wird gefragt, erklärt" 2c. „Um sich zu überzeugen, ob ein Schüler ein Wort versteht, läßt man ihn dasselbe entweder in einem Satze, den er bildet, anwenden, oder mit einem Worte verwandter Bedeutung vertauschen. In schwierigen Fällen übernimmt der Lehrer das Geschäft." — „Zu sehr fruchtbaren Sprachübungen gibt das Lesebuch Veranlassung. Die bildendsten sind etymologische und synonymische." Der volle Inhalt eines Lesestückes werde durch das sog. Zergliedern zum vollen Bewußtsein gebracht. Er versteht darunter die Auffassung der Disposition des Lesestückes, will hiebei nichts von grammatischen Zergliederungen wissen. „Die Frage nach dem Subject, Prädicat, Object 2c. des Satzes ist manchmal zum Verständnis des Satzes oder zur Beseitigung eines möglichen Missverständnisses nöthig, wenigstens rathsam; aber sonst tragen diese dürren formellen Zergliederungen wenig zum eigentlichen Verständnis der Sätze bei."**)

Die Hauptvertreter der anlehnenden Methode sind Lorenz Kellner (geb. 1811), Friedrich Otto (1806—1876) und Karl Kehr (1830—1885). Die Idee, den ganzen Sprachunterricht an das Lesebuch zu knüpfen, weist auf Jacotot zurück, dessen Schüler an einem Buche (Fenelons „Telemaque") allen Sprachunterricht, die ganze Sprachbildung erhielten***). In Deutschland hat diese Concentration des Sprachunterrichts auf das Lesebuch L. Kellner schon in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts durchgeführt, durch Schriften verbreitet und einen großen Anhang auch in Österreich gewonnen†).

Kellner kennzeichnet seine Methode in den „Pädagogischen Mittheilungen" (1856, 1. Bändchen S. 166) folgendermaßen: „Der gesammte Unterricht gründet

---

möglichst viele Wörter! — Gebet Eigenschaftswörter an, welche durch die Nachsilbe icht gebildet sind, und verbindet sie mit passenden Dingwörtern! 2c.

Scholz: „Deutscher Sprachunterricht" (1825); „Deutscher Sprachschüler". Art der Aufgaben: Suche zu jedem der folgenden Dingwörter eine Menge passender Eigenschaftswörter! — Ergänze in folgenden Sätzen das Fehlende! 2c.

*) S. das Vorwort zur 6. Aufl. seines „Praktischen Lehrgangs."

**) S. seine Anleitung zum Gebrauch des Schullesebuches, 2. Thl., 1847, S. 22, 31, 32.

***) „Jacotots Lehrmethode des Universalunterrichts, übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Dr. W. Braubach" (Marburg, 1830).

†) Hauptschriften: „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht" (1837). „Der Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch."

sich auf sorgfältig ausgewählte Musterstücke und Sätze, welche dem Schüler durch den passenden Inhalt und dessen Verständnis zum innersten geistigen Eigenthum werden, zugleich aber auch eine objective Haltung, Betrachtung und Verarbeitung zulassen. Diese Musterstücke und Mustersätze drängen mit Nothwendigkeit von der bloßen Abstraction zum lebendigen, frischen Verkehr mit der Sprache hin; denn der Inhalt findet durch die Form, die Form wieder durch den Inhalt Ausdruck, Verständnis und Beziehung. An diese Musterstücke, welche zum vollsten geistigen Besitzthume des Schülers werden müssen, knüpfen sich die wichtigsten, für die praktische Thätigkeit des schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruckes unentbehrlichen grammatischen und orthographischen Regeln, das Nöthigste und Anwendbarste aus der Satzlehre, die Kenntnis einzelner Synonymen, insbesondere aber die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke. Diese Normalstoffe, welche eigentlich das Lesebuch bieten soll, die aber auch ausgewählt und gegeben werden können, sind das Arbeitsfeld, aus welchem einerseits die Erkenntnis und Übung abgeleitet, auf welches sie andererseits wieder prüfend angewendet wird." Er sieht als ein wesentliches Verdienst seiner empfohlenen Methode an, „dass sie an den Lehrer als Menschen, an seinen Charakter, an seine Werdelust Forderungen stellt, und dass sie allerdings mehr verlangt, als ein gewöhnlicher Geschäftsbetrieb um des lieben Brotes willen leisten mag." (S. 171.) — Wo Kellner für bestimmte grammatische Lehren und Übungen keine classischen Muster findet, schließt er die Behandlung von Spracherscheinungen an eigens zu diesem Zwecke gebildete Lesestücke an, welche — wie es wohl nicht leicht anders sein kann — meist den Eindruck des Gemachten, Gezwungenen, Steifen machen. Die Hauptmomente der Kellner'schen Methode sind: die ersten Schuljahre ohne grammatischen Unterricht, dafür Denk-, Sprach- und Schreibübungen; — das Lesebuch ist Mittelpunkt und Grundlage des gesammten Sprachunterrichts; — die Grammatik ist nicht Zweck, sondern nur Mittel; — jedes Gesetz muss der Schüler auf Grund des Musterstückes selbst finden; — im Unterricht darf dem Schüler kein Begriff dunkel bleiben; — beim Auffassen des Lesestückes muss Ursache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, die logische Gliederung, die Charakteristik der Personen und Verhältnisse deutlich erkannt, Synonymen, Wortfamilien können herausgesucht werden; — hieran schließen sich Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck (über den Inhalt berichten; erklärte Begriffe wieder erklären; Vergleichungen anstellen rc.); — Wortlehre (insbesondere Etymologie), Satzlehre und Orthographie reihen sich ungezwungen an, ohne dass eine systematische Folge nöthig ist; — im letzten Semester der Schulzeit wird das Ganze in eine Übersicht zusammengefasst.

Friedr. Otto*) steht im wesentlichen auf demselben Boden wie Kellner, kennt aber keine selbstfabricierten Musterstücke. Am besten ist die Methode Ottos in der Vorrede zu dessen „Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln" gekennzeichnet. Da heißt es: „In der Volksschule muss das Lesebuch Grund und

*) Hauptschrift: „Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisierenden Unterrichts in der Muttersprache" rc. (Erfurt, 1844).

Mittelpunkt des gesammten Unterrichts in der Muttersprache sein, und Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik sind in der Verbindung zu lehren und zu üben, in welcher diese verschiedenen Seiten ein und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden." Später (1863) hält er an dieser strengen Concentration nicht mehr so fest, ja er sagt, man ziehe es vor, dem grammatischen Unterricht statt des Lesebuches eine geordnete Sammlung von Beispielen zugrunde zu legen.

Ebenso hat Kehr anfangs den Kellner'schen Standpunkt eingenommen und seine Methode in geistreicher Weise in seiner „Theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" durchgeführt, ist aber schließlich mit dem Anknüpfen des grammatischen Unterrichtes an Mustersätze einverstanden.*)

6. Wie den Anhängern der logisierenden Methode, so erwuchsen auch denen der analytischen Richtung dieselben gewichtigen und neue Gegner. Die Schüler Grimms, vornehmlich Ph. Wackernagel, L. Völter, Rud. v Raumer, eiferten gegen den üblichen Sprachunterricht in der Volksschule und wollten als Mittel zur Sprachbildung nur Muster (das Lesebuch und die Sprache des Lehrers) und Nachahmung (achtsames Hören, aufmerksames Lesen, Abschreiben, Memorieren, Nachbilden) gelten lassen.

So zieht gegen die Kellner-Otto'sche Methode L. Völter zufelde und sagt: „Ist diese Behandlung nicht ganz wie dazu gemacht, das Kind zu langweilen, ihm alles Interesse an der Sache zu benehmen, Ekel und Überdruss in ihm zu erregen, ja am Ende, statt zum Verständnis, es dahin zu bringen, dass es gar nicht mehr weiß, wo ihm der Kopf steht und von was die Rede ist? Muss dieses ins Unendliche gehende Zerhacken und Zerpflücken nicht zur Folge haben, dass das Kind die Totalanschauung, den Eindruck des Ganzen, am Ende ganz verloren hat?"**) Und R. v. Raumer: „Da ist dann kein Gedicht so einfach, keine Entwicklung so klar, es bleibt immer noch etwas zu interpretieren: und diesen Weg hießen deshalb viele unsrer Lehrer der deutschen Sprache willkommen. Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst zugänglich, wenn er sie mit Hilfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehreremale vorgelesen und die nöthigen Erläuterungen und Einzelnheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit."***) Ebenso G. Böse: „Otto, Kellner u. a. wollen das Lesebuch als alleinige Quelle des Grammatik-Unterrichtes behandelt wissen, ohne dass es geradezu für diesen Zweck eingerichtet zu sein brauche. Das musste eine Grammatik in unfruchtbarem Durcheinander, eine Behandlung von ermüdender Breite und eine Zerpflückung der Lesestücke ergeben, gegen welche

---

*) S. seine Vorrede zu Dietleins „Sprachschüler."

**) „Die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule." 1848.

***) „Geschichte der Pädagogik" von K. v. Raumer, 3. Theil. 3. Aufl. S. 270.

die Logik ebensowohl wie das Schönheitsgefühl nicht energisch genug Protest erheben konnten." *)

7. Das rein analytische Verfahren wurde wegen seiner Schwierigkeiten verschiedenfach abgeändert. Erstens setzt es viel Geist und große methodische Gewandtheit voraus, zweitens kam vielen Schulmännern die Grammatik dabei zu kurz; dazu ist es nicht leicht, in den Sprachlehrübungen einen gewissen Stufengang einzuhalten, damit nach und nach alle nothwendigen Theile der Grammatik zur Behandlung kämen. Denn die Stücke des Lesebuches sind nicht in erster Linie nach sprachlichen, sondern vornehmlich nach sachlichen Rücksichten ausgewählt und angeordnet. Diese Schwierigkeiten zu umgehen, hielt man zwar an einer gründlichen sachlichen Behandlung der Lesestoffe fest, behandelte aber die Sprachübungen mehr oder weniger selbständig. Diese so abgeänderte analytische Methode pflegt man die heuristische oder analytisch-synthetische zu nennen. Vertreter dieser Richtung sind: Aug. Lüben, K. Panitz, K. Richter, G. Luz, Damm und Niendorf, L. Wangemann, W. Jütting, u. v. a.

Panitz will, dass der Lehrgang für den grammatischen Unterricht Analyse und Synthese beherrsche. Dieser Lehrplan werde allein dadurch gewonnen, „dass man 1. den gesammten sprachlichen Unterrichtsstoff, die sämmtlichen sprachlichen Erscheinungen, welche überhaupt Unterrichtsobject in der Volksschule werden können, nach den allgemeinen didaktischen Grundsätzen gruppiert und ordnet und 2. eine Reihe von Sprachganzen oder Lesestücken, welche sich zur Aufzeigung jener praktischen Erscheinungen besonders eignen, auswählt und in der Ordnung jener Erscheinungsgruppen behandelt." **) — Richter***) will das Lehrverfahren bei Behandlung von Lesestücken in Hinblick auf Kellner, Kehr u. a. vereinfachen, indem er die Disposition auf folgende Punkte beschränkt: 1. Einführung in das Verständnis; 2. Fragen, welche die Aufmerksamkeit auf die Hauptmomente der Darstellung hinlenken und sie zu deren Aneigung veranlassen; 3. Aufgaben zu schriftlicher und mündlicher Darstellung des zum Verständnis gebrachten und vom Schüler angeeigneten Gedankeninhaltes. — Der Grammatik weist er besondere Lectionen an. — Georg Luz kennzeichnet seine Methode folgendermaßen: „a) Berücksichtigung des richtigen Sprechens, b) des guten, fertigen Lesens, wobei sachliche Erklärungen, c) vielseitige Sprach- und Schreibübungen nach dem vorliegenden Lesestücke oder Dictate, d) ein besonderer, aber scharf gesichteter, grammatisch fortschreitender Lehrgang (zunächst isoliert aufbauend, dann Erprobung des Erlernten im Lesebuche), e) die Betonung der Aufsatzübungen, wofür das Lesebuch viel Stoff bietet, aber auch viel anderer Stoff beigezogen werden muss, — diese Momente charakterisieren die analytisch-synthetische,

---

*) „Sprachanschauungsunterricht." S. 179.

**) „Pädag. Jahresbericht." XX. S. 407.

***) „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule." (1861.)

besser die stilistische Sprachlehrmethode."*) — Damm und Niendorf bieten in ihrem „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammaik" ein fruchtbares Beispielmaterial; — L. Wangemann**) u. W. Jütting***) gehen über die Einzelbeispiele hinaus und bringen daneben einheitlich geschlossene und inhaltlich gehaltvolle Lesestoffe. — O. Frick****) räth, dem Lesebuche einen grammatischen Anhang zu geben, der den vorher nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellten Stoff der Lesestücke benützt, um aus ihnen die Beispiele, sei es in der Gestalt gehaltvoller Einzelsätze, sei es in kleinerer oder größerer Gruppierung zu geschlossenen Sprachstücken, für den Aufbau des grammatischen Systems zu entlehnen, u. zw. so, dass das Gebäude des grammatischen Unterrichts auch hier auf den drei starken Säulen: Anschauung, Erkenntnis, Übung ruht.

8. Unsere gangbarsten neueren grammatischen Leitfäden und Übungsbücher lassen deutlich genug mehr oder weniger Ähnlichkeit der heuristischen Methode mit dem Becker-Wurstischen Grammatikalismus erkennen. Entschiedene Gegner eines solchen „Neu-Grammatikalismus" sind gegenwärtig: Stoy, Rein und Dörpfeld.

Stoy†) fordert „die analytische Methode, u. zw. ein regressives Verfahren, welches aus einem vorher reichlich aufgesammelten Sprachschatz die einzelnen Bausteine nach wohlangelegtem, aber lange verborgen bleibendem Plane hervorholt und seiner Zeit aneinander fügt".††) Mit den sachlichen Anschauungen (dem Sachunterricht) wird, hervorgehend aus dem Bedürfnisse der Mittheilung, die sprachliche Anschauung gebildet; hierauf folgt, immer im Anschluss an die Lesestoffe, die vergleichende Zusammenfassung des durch den Unterricht gewonnenen sprachlichen Anschauungsmaterials und die Ableitung (Abstraction) grammatischer Gesetze; endlich werden diese Ergebnisse zu einer Art System (zu einer system. Grammatik) vereinigt, wozu eine eigene Mustersammlung von Belegen dient, die dem Lesestoff entnommen sind.†††)

---

*) „Freisinniges Schulblatt aus Süddeutschland." 1. Jahrg. 1870, 4. Heft. S. 273.

**) Grundlagen zu dem sprachlichen Anschauungsunterrichte in systematisch geordneten Sprachformen der deutschen Schriftsprache mit übersichtl. Zusammenstellung der Sprachgesetze als Unterrichtsergebnisse und die Übungsaufgaben dazu. Leipzig, 1884.

***) Deutsche Sprachschule v. Baron, Junghanns und Schindler Grammatik, Orthogr. u. Stil in concentrischen Kreisen. Für preuß. Schulen besorgt von Dr. W. Jütting (7 Hefte). Leipzig, 1884. — Für österr. Schulen besorgt von M. Binstorfer. Wien, 1889.

****) „Lehrproben und Lehrgänge", April 1888, S. 90.

†) „Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren." 3. Aufl. Wien, 1868.

††) O. Frick, a. a. O. S. 90.

†††) Stoy: „Deutsche Grammatik ohne Worte". Jena, 1881.

Rein*) geht von der Überzeugung aus, dass die Entfaltung der Sprache von ganz anderen Factoren abhängig sei als der Grammatik, in erster Linie von der Belebung, Kräftigung und Reinigung des Sprachgefühls durch Einführung in die lebendige Sprache selbst, in die besten Producte der Literatur, gegen welche wunderbar wirkenden Einflüsse die zwanzig oder hundert dürftigen grammatischen Sätze, mit denen man die Sprachbildung zu fördern sucht, kaum in Betracht kommen. Seine „normierenden Hauptgrundsätze" lauten:

„1. Die Grammatik darf nicht als selbständiger Unterrichtsgegenstand auftreten, sondern muss sich in den Dienst der mündlichen und schriftlichen Sprachübung stellen.

2. Die Grammatik darf hiernach in der Volksschule nur insoweit in Betracht kommen, als sie bei dem Sprachverständnis und der Sprachübung einem wirklichen Bedürfnis entgegenkommt.

3. Die Sprachgesetze dürfen nicht aus einzelnen abgerissenen Spracherscheinungen, sondern nur aus zusammenhängenden wertvollen Sprachganzen abgeleitet werden.

4. Die sprachlichen Belehrungen sind nicht an die classische Lectüre selbst, sondern an den daraus hervorgehenden Aufsatz anzuschließen."

Dörpfeld**) stellt an die Spitze seiner Ausführungen den Satz, dass der Sprachunterricht seinem Kern nach in und mit dem Sachunterricht gegeben werden solle; denn wenn der Sachunterricht didaktisch richtig ertheilt werde, so sei die Hauptsache des Sprachunterrichts mitgethan. Die richtig didaktische Behandlung des Sachunterrichts besteht seiner Ansicht nach darin, dass der Lehrstoff nach allen drei Seiten der formalen Bildung (Sprechen, Lesen, Schreiben) durchgearbeitet werde. Man werde dann den grammatischen Stoff auf das allernothwendigste beschränken, dafür aber das bisher allzusehr vernachlässigte Gebiet der Onomatik ausbeuten können, welche den Blick nicht wie die Grammatik auf das Äußere, die sprachlichen Formen, sondern lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter u. Wortverbindungen richten heißt.

So stehen gegenwärtig zwei Hauptmethoden in Verwendung: die anlehnende und die heuristische.

§ 52.

Aus der ungemein reichen Literatur über die deutsche Sprache, die deutsche Nationalliteratur und den deutschen Sprachunterricht seien einige von denjenigen Werken hervorgehoben, welche zur wissenschaftlichen und fachlichen Fortbildung des Lehrers Wesentliches beizutragen imstande sind:

---

*) „Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichtes", 3. Thl. Dresden, 1884.

**) „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873. — „Zwei dringliche Reformen". Gütersloh, 1883.

1. Werke zur wissenschaftlichen Fortbildung des Lehrers.

a) Wörterbücher:

Wilh. Grimm und Jak. Grimm: Deutsches Wörterbuch, Leipzig. (Erscheint in Heften à fl. 1.20. Es liegen bis jetzt die Bände I—III, IV in 2 Thln., V—VII vollendet vor. Preis fl. 77·50). — **Friedr. L. K. Weigand**: a) Deutsches Wörterbuch, Gießen (fl. 20.40); b) Wörterbuch der deutschen Synonymen, Mainz (fl. 10.80). — **Moritz Heyne**: Deutsches Wörterbuch, Leipzig (Bd. I, 6 fl.). — **J. A. Schmeller**: Bayrisches Wörterbuch, Stuttgart (18 fl.) — **D. Sanders**: a) Wörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig (fl. 37.20); b) Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache, Berlin (fl. 1.80). — **Friedr. Kluge**: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Straßburg (6 fl.) — **Christ. Friedr. Meyer**: Handwörterbuch deutscher sinnverwandter Ausdrücke, Leipzig (fl. 2.40). — **Joh. Aug. Eberhard**: Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig (fl. 6.60). — **Otto Sarrazin**: Verdeutschungs-Wörterbuch, Berlin (3 fl.) — **Herm. Dunger**: Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter, Leipzig (fl. 1.08). — **Joh. Chr. Aug. Heyse**: Fremdwörterbuch, Leipzig (fl. 3.60). — **Aug. Müller**: Allgemeines Wörterbuch der Aussprache ausländischer Eigennamen, Leipzig (fl. 2.40).

b) Grammatiken:

Friedr. Bauer: Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten, Nördlingen (fl. 1.26). — **Theodor Becker**: Handbuch der deutschen Sprache, Prag (3 fl.) — **Blatz**: Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung, Tauberbischofsheim (fl. 7.20). — **A. Engelien**: Grammatik der neuhochdeutschen Sprache für höhere Bildungsanstalten und Lehrerseminare, Berlin (fl. 4.50). — **Lud. Frauer**: Neuhochdeutsche Grammatik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, Heidelberg (fl. 2.40). — **J. Frei**: Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache, Zürich (fl. 1.44). — **E. Götzinger**: Die deutsche Sprache in genetischer Darstellung, Aarau (fl. 1.44). — **Ch. Fried. Koch**: Deutsche Grammatik. (Die 6. Aufl. besorgt v. **Eug. Wilhelm**, Jena (fl. 1.68). — **Jos. Lehmann**: Deutsche Schulgrammatik, Prag (fl. 1.22). — **Otto Lyon**: Handbuch der deutschen Sprache für höhere Lehranstalten, Leipzig (fl. 2.40). — **Theod. Vernaleken**: Deutsche Schulgrammatik, Wien (fl. 1.40).

c) Werke für ein eingehenderes Studium der Muttersprache:

Karl Gustav Andresen: a) Über deutsche Volksetymologie, Heilbronn (3 fl.); b) Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen, Heilbronn (3 fl.). — **Otto Behaghel**: Die deutsche Sprache, Leipzig und Prag (60 kr.). — **Rud. Kleinpaul**: Die Räthsel der Sprache, Leipzig (6 fl.) — **Aug. Lehmann**: Sprachliche Sünden der Gegenwart, Braunschweig (fl. 1.68). — **Franz Linnig**: Bilder zur Geschichte der deutschen Sprache, Parderborn (fl. 3.60). — **O. Lyon**: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Leipzig (6 fl.) — **Heinr. Rückert**: Zur Geschichte der neuhochdeutschen Sprache, Leipzig (fl. 8.40). — **Wilh. Scherer**: Zur Geschichte der deutschen Sprache, Berlin (6 fl.) — **A.**

Schleicher: Die deutsche Sprache, Stuttgart (fl. 4.20). — **Herm. Schrader:** Der Bilderschmuck der deutschen Sprache, Berlin (fl. 3.60). — **Franz Söhns:** Die Parias unserer Sprache, Heilbronn (fl. 1.20). — **H. Teweles:** Der Kampf um die Sprache, Leipzig (fl. 1.20). (Besonders für Lehrer wichtig, die in Gegenden wirken, wo sich tschechische Einflüsse geltend machen.)

d) Erklärungsschriften zu deutschen Classikern:

Heinr. Düntzer: Erläuterungen zu den deutschen Classikern, Leipzig (83 Bde. à 60 kr.) — **Kuno Fischer:** a) Lessings Nathan der Weise, Stuttgart (fl. 2.10); b) Schiller. Drei Vorträge, Leipzig (fl. 1.20); c) Goethes Faust, Stuttgart (fl. 4.80). — **C. Gude:** Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen, 5 „Reihen", Leipzig (fl. 9.30). — **Aug. Lüben und Karl Nacke:** Einführung in die deutsche Literatur, vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller, 3 Thle., Leipzig (fl. 10.20). — **Heinr. Viehoff:** a) Goethes Gedichte erläutert und auf ihre Veranlassungen, Quellen und Vorbilder zurückgeführt, 2 Bde., Stuttgart (fl. 3.60); b) Schillers Gedichte erläutert 2c., 3 Bde., Stuttgart (fl. 4.20).

e) Literaturgeschichtswerke und Biographien:

Karl Goedeke: Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung, Hannover (I./III. fl. 17.16). — **A. Goerth:** Kurzgefasste Geschichte der deutschen Dichtkunst, Leipzig und Berlin (fl. 1.20). — **Rud. Gottschall:** a) Die deutsche Nationalliteratur des 19. Jhdts., 4. Bde., Breslau (12 fl.); b) Literarische Charakterköpfe. (1. u. 2. Thl. seines Werkes: Porträts u. Studien.) Leipzig (6 fl.) — **A. Hentschel und K. Linke:** Illustrierte deutsche Literaturgeschichte, Leipzig (fl. 1.20). — **Herm. Hettner:** a) Goethe und Schiller, 2 Bde. (fl. 8.70); b) Die romantische Schule (vergriffen); c) Literaturgeschichte des 18. Jhdts., Braunschweig (fl. 29.40). — **Herm. Kluge:** Geschichte der deutschen Nationalliteratur, Altenburg (fl. 1.50). — **Aug. Koberstein:** Grundriss der Geschichte der deutschen Nationalliteratur; von **K. Bartsch** umgearbeitet, 5 Bde., Leipzig (fl. 31.80). — **Heinr. Kurz:** a) Geschichte der deutschen Literatur mit ausgewählten Stücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller, 4 Bde., Leipzig (fl. 30.60); b) Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur, Leipzig (fl.2.16). — **Otto Roquette:** Geschichte der deutschen Dichtung von den ältesten Denkmälern bis auf die Neuzeit, Stuttgart (fl. 4.32). — **Wilh. Scherer:** Gesch. der deutschen Literatur, Berlin (6 fl.) — **Joh. Scherr:** a) Geschichte der deutschen Literatur, Leipzig (fl. 2.40); b) Schiller und seine Zeit, Leipzig (fl. 2.70); c) Allgemeine Geschichte der Literatur aller Völker des Erdkreises, Stuttgart (fl. 7.20); d) Bildersaal der Weltliteratur, 2 Bde., Stuttgart (fl. 10.80). — **A. F. C. Vilmar:** Gesch. der deutschen National-Literatur, 22. Aufl., von **K. Goedeke** herausgegeben, Marburg (fl. 4.20). — **Georg Weber:** Abriss der deutschen Literaturgeschichte, Leipzig (fl. 1.35). — **G. H. Lewes:** Goethes Leben und Werke, 2 Bde., Berlin (fl. 3.60). — **J. Minor:** Schiller. Sein Leben und seine Werke. Bis jetzt 2 Bde. erschienen, Berlin (fl. 10.80). — **Emil Palleske:** Schillers Leben und Werke. 2 Bde., Berlin (fl. 3.60). — **Erich Schmidt:** Lessing. Geschichte seines Lebens und seiner

Schriften, Berlin (fl. 7.30). — **Adolf Stahr**: G. E. Lessing. Sein Leben und seine Werke. 2 Thle., Berlin (fl. 3.60).

f) Poetik und allgemeine Ästhetik.

C. Beyer: Deutsche Poetik, 2 Bde., Stuttgart (fl. 16.50). — **Rud. Gottschall**: Poetik. Die Dichtkunst und ihre Technik, 2 Bde., Breslau (6 fl.). — **Ernst Kleinpaul**: Poetik. Die Lehre von der deutschen Dichtkunst, 3 Thle., Leipzig (fl. 4.65). — **J. Methner**: Poesie und Prosa, ihre Arten und Formen, Halle (fl. 1.68). — **H. Sommert**: Grundzüge der deutschen Poetik, Wien (90 kr.). — **Alois Egger**: Vorschule der Ästhetik, Wien (3 fl.) — **C. Lemcke**: Populäre Ästhetik, Leipzig (fl. 5.70). — **Wilh. Lübke**: Grundriss der Kunstgeschichte, 2 Bde., Stuttgart (9 fl.). Eine Bearbeitung dieses Werkes für den Schulunterricht ist der „Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte" von **J. Kuß**, Stuttgart (fl. 2.25). — **Rob. Prölß**: Katechismus der Ästhetik, Leipzig (fl. 1.50). — **Max Schasler**: Ästhetik als Philosophie des Schönen und der Kunst, Berlin (Bd. I, 6 fl.).

g) Werke zur Ausbildung im Stil.

Friedr. Beck: Materialien und Dispositionen zu Übungs-Aufsätzen nebst einzelnen Musterbeispielen, München (fl. 4.80). — **L. Cholevius**: Prakt. Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, in Briefen an einen jungen Freund, Leipzig (fl. 1.44). — **M. W. Götzinger**: Stilschule zur Übung in der Muttersprache. 2 Thle., Schaffhausen (fl. 3.06). — **D. G. Herzog**: Stoff zu stilist. Übungen in der Muttersprache. Für obere Classen von Gymnasien und höhere Lehranstalten. In ausführlichen Dispositionen und kürzeren Andeutungen, Braunschweig (fl. 1.80). — **Jos. Kehrein**: Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung, Paderborn (fl. 2.28). — **Herm. Kluge**: Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, Altenburg (fl. 1.80). — **K. Th. Kriebitzsch**: Siebensachen zu den Aufsatzübungen in mittleren und höheren Schulen, Berlin (fl. 2.40). — **F. Linnig**: Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel, Parderborn (fl. 1.80). — **Jul. Naumann**: Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, Leipzig (fl. 1.80). — **J. K. F. Rinne**: Praktische Dispositionslehre, Stuttgart (fl. 1.92). — **E. L. Ritsert**: Die Lehre vom deutschen Stil, Darmstadt (fl. 1.44). — **D. Sanders**: Deutsches Stil-Musterbuch, Berlin (fl. 3.60). — **Otto Schröder**: Vom papiernen Stil, Berlin. (fl. 1.20). — **Wilh. Sommer**: Materialien zu pädagogischen und didaktischen Aufsätzen, Paderborn (fl. 1.71). — **O. Sutermeister**: Praktische Stillehre, Zürich (fl. 2.16). — **Jos. Venn**: Deutsche Aufsätze, Wiesbaden (fl. 2.40).

2. Werke zur Fachbildung des Lehrers:

a) Schriften über den Sprachunterricht im allgemeinen:

G. Böse: Sprachanschauungsunterricht, Oldenburg (fl. 2.40). — **F. Branky**: Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache, Wien (50 kr.). **Rud. Hildebrand**: a) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, Leipzig (fl. 1.80); b) Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen

Unterrichte, Leipzig (fl. 4.80). — **Karl Kehr**: Geschichte der Methodik des deutschen Unterichtes in der Volksschule, Gotha. Darin: „Die Geschichte des Volksschul-Lesebuches v. **H. Fechner**: „Das Sprachstück und dessen Behandlung" von **Th. Kriebitzsch** und „Die Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts" von **A. Engelien**. (fl. 3.60). — **Fr. Otto**: Thesen über die Herstellung und Behandlung des deutschen Sprachunterrichtes, Eisenach (fl. 1.50). — **Alb. Richter**: Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung, Leipzig (90 kr.). — **Karl Richter**: Die Herbart-Ziller'schen formalen Stufen des Unterrichts, Leipzig (fl. 1.80). — **Aug. Vogel**: Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte, Gütersloh (fl. 1.20). — **Hugo Weber**: Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, Leipzig (fl. 1.20).

b) Schriften zur Behandlung des Lesebuches:

R. u. W. Dietlein, Gosche und Pollack: Aus deutschen Lesebüchern, 4 Bde., Berlin (fl. 14.10). — **K. Eberhardt**: Die Poesie in der Volksschule, 3 Thle., Langensalza (fl. 3.30). — **K. Kehr**: Theor.-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in einer ungetheilten Volksschule, Gotha (fl. 3.60). — **R. Niedergesäß**: Das Lesebuch in der Volks- und Bürgerschule, 3 Thle., Wien (3 fl.) — **K. Richter**: Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule, Berlin (fl. 2.10). — **K. Schubert**: a) Commentar zu den im k. k. Schulbücherverlage erschienenen Lesebüchern, Wien, 6 Bde. (14 fl.); b) Theoretisch-praktische Anweisung zum Gebrauch des Lesebuches, Wien (fl. 3.30). — **G. Zeynek, J. Mich u. Al. Steuer**: Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule, 2 Bde., Wien (fl. 5.60).

c) Werke für den grammatischen Unterricht:

Ferd. Bachmann: Satz- und Wortlehre in praktischen Vorträgen, Prag (fl. 1.02). — **A. Bruhns, A. Frühwirth u. R. Thomas**: Die Sprachübungen in der Volks- und Bürgerschule, Wien (fl. 1.48). — **Franz Brümmer**: a) Beispiel-Grammatik, Berlin (fl. 1.20); b) Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht in mehrclassigen Schulen, 2 Curse, Halle (fl. 1.08). — **Gottfr. Gurcke**: Übungsbuch zur deutschen Grammatik, Hamburg (60 kr.). — **L. Kellner**: Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht, 3 Bde., Altenburg (fl. 3.40). — **Franz Kern**: a) Die deutsche Satzlehre, Berlin (fl. 1.08); b) Zur Methodik des deutschen Unterrichts, Berlin (fl. 1.08); c) Zustand und Gegenstand, Berlin (fl. 1.08); d) Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre, Berlin (72 kr.); e) Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik, Berlin (48 kr.). — **Jos. Lehmann**: a) Sprachbuch für die allgemeine Volksschule, Wien (fl. 1.43); b) Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik für Bürgerschulen. Nebst einem Anhange der Stilistik, Poetik und Metrik, Prag (fl. 1.05). — **A. Niedergesäß**: Deutsches Sprachbuch für Bürgerschulen, Wien (72 kr.). — **K. Panitz**: Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. In 5 concentrischen Kreisen, Leipzig (60 kr.). — **H. Reiser**: Der deutsche Sprachunterricht, durchgeführt an 30 Musterstücken, Stuttgart (fl. 1.80). — **D. Sanders**: Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen, Berlin (fl. 1.02). — **K. Schubert**:

Deutsche Beispiel-Grammatik, Wien (2 fl.). — **M. Stein, B. Weiner u. W. Wrany**: Deutsche Sprachschule, Grammatik, Orthographie und Stil in concentrischen Kreisen für allgemeine Volksschulen. Neu bearbeitet von **M. Binstorfer**, (4 Hfte., Wien (fl. 1.35). — **Jos. Winkler**: Deutsche Sprach- und Aufsatzlehre für Bürgerschulen, 3 Heftch., Prag (fl. 1.50).

d) Schriften für den Stilunterricht:

K. Bormann: Meth. Anweisung zum Unterrichte in den Stilübungen, Leipzig fl. 1.08). — **A. Engelien**: Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelclassen höherer Knaben- u. Mädchenschulen &c., Berlin (fl. 1.20). — **Fischer**: Aufsatzübungen für Volksschulen, Langensalza (90 kr.). — **A. F. H. Gärtner**: Regel- u. Übungsbuch beim Unterricht im Briefschreiben, im Anfertigen aller Arten der Geschäftsaufsätze und in der gewerblichen Buchführung, Weimar (72 kr.). — **Karl F. A. Geerling**: a) Der deutsche Aufsatz, ein Hand- und Hilfsbuch für den Unterricht an Bürger-, Mittel-, Fortbildungs- und höhere Töchterschulen, Wiesbaden (fl. 4.20); b) Die ersten Stilübungen, Wiesbaden (60 kr.). — **L. Heinemann**: Materialien für die Stilübungen in Volksschulen, 2 Thle., Braunschweig (96 kr.). — **K. Jauker**: Zur Methodik des Unterrichts im deutschen Aufsatze, Wien (80 kr.). — **W. U. Jütting**: Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für 8- bis 15-jährige Schüler, Leipzig (30 kr.). — **K. Kehr**: Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für Volksschulen, Gotha (60 kr.). — **L. Kellner**: Materialien für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke, Altenburg (fl. 1.20). — **Ludw. Rudolph**: Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen, 4 Thle., Berlin (6 fl.) — **E. Ruprecht**: Die gewerblichen Geschäftsaufsätze, Wien (36 kr.). — **K. Schubert**: a) Stoffe zu deutschen Aufsätzen für die Oberclassen der Volks- und Bürgerschulen, Wien (1 fl.); b) Ausgeführte Stilarbeiten auf Grundlage poetischer Musterstücke, Wien (fl. 2.80). — **Wilh. Sommer**: Praktische Aufsatzschule, Paderborn (72 kr.). — **K. Stolte**: Systematisch geordnete deutsche Stilübungen f. Schulen, 2 Thle., Neubrandenburg (fl. 1.32). — **Ferd. Thomas**: Aufsatzübungen in der Bürgerschule und in den oberen Classen der Volksschule, Wien (80 kr.).

e) Schriften für den orthographischen Unterricht:

K. Bormann: Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin (vergr.). — **F. Freytag**: Lehrstoffe und Dictate zur deutschen Orthographie, Reval (72 kr.). — **M. Habernal**: Dictierübungen für Schule und Haus, 4 Hfte., Freiburg i. B. (87 kr.). **Fr. D' Hargues**: Die deutsche Orthographie im 19. Jhdt. Eine historische Darlegung und Beurtheilung &c. Zur Orientierung für Schulmänner, Berlin (fl. 1.20). — **L. Kellner**: Der Rechtschreibunterricht in der Elementarschule, Eisleben (48 kr.). — **H. Naumann**: Methodik der deutschen Rechtschreibung, Leipzig (45 kr.). — **Jos. Steiner**: Sprichwörter und Sprüche als Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, Wien (60 kr.). — **K. Stejskal**: Regel- und Dictierbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen, sowie in den untersten Classen der Mittelschulen Österreichs, Wien (fl. 1.20).

Specieller Theil.

§ 53.

Die dem Sprachunterrichte zugemessene wöchentliche Stundenanzahl, sowie die durch den gesetzlichen Lehrplan gegebene Gliederung des Stoffes nach Unter-, Mittel- und Oberstufe gestaltet sich für die verschiedenen Schulkategorien Niederösterreichs *) folgendermaßen:

Schuljahre		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Summe der wöch. Stdn.
Ungetheilte einclassige Volksschule	Abthlgn.	I. Abth.		II. Abth.		III. Abth.				32
	w. Stdn.	12		10		10				
	Stufen	Unterstufe				Oberstufe				
Getheilte einclassige Volksschule	Gruppen	Untergruppe			Obergruppe					33
	w. Stdn.	8	5	5	5	5		5		
	Stufen	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe		
Zweiclassige Volksschule	Classen	I. Cl.			II. Cl.					68
	w. Stdn.	14	12	12	10	10		10		
	Stufen	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe		
Dreiclassige Volksschule	Classen	I. Cl.		II. Cl.		III. Cl.				66
	w. Stdn.	14	12	10	10	10		10		
	Stufen	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe		
Vierclassige Volksschule	Classen	I. Cl.	II. Cl.		III. Cl.		IV. Cl.			64
	w. Stdn.	12	10	10	8	8	8	8		
	Stufen	Unterstufe			Mittelst.		Oberstufe			
Fünfclassige Volksschule	Classen	I.	II.	III.	IV. Cl.		V. Cl.			59
	w. Stdn.	12	10	9	8	8	6	6		
	Stufen	Unterstufe			Mittelst.		Oberstufe			
Sechsclass. Volksschule	Classen	I.	II.	III.	IV.	V.		VI. Cl.		64
	w. Stdn.	12	10	9	9	6	6	6	6	
	Stufen	Unterstufe			Mittelst.		Oberstufe			
Fünfclassige Volksschule, in welcher jeder Classe ein Schuljahr entspricht	Classen	I.	II.	III.	IV.	V.	*) f. Mädchen 8 Stunden			46 f. Kn.
	w. Stdn.	12	10	9	9*)	6**)	**) f. Mädchen 5 Stunden			44 f. M.
	Stufen	Unterstufe			Mittelst.					
Dreiclassige Bürgerschule	Classen	Das Ausmaß der Stdn. f. die einzelnen Jahrgänge ist für alle Kategorien von Bürgerschulen das gleiche, u. z. sowohl für Knaben-, als auch f. Mädchen-Bürgerschulen					I.	II.	III.	14
	w. Stdn.						5	5	4	
	Stufen						Oberstufe			

*) Da auf Grund des Gesetzes vom 2. Mai 1883 und der Verordnung des k. k. Unterr.-Ministers vom 8. Juni 1883, Z. 10618, den verschiedenen

Anmerkung: Aus dieser Tabelle geht für die Betrachtung des Sprachunterrichts im besonderen als naturgemäßer Gang die Hauptgliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe des Unterrichts hervor; für die Besprechung des in den einzelnen Schuljahren zu verarbeitenden Stoffes wird der Lehrplan für die fünfclassigen Volksschulen, in welchen jeder Classe ein Schuljahr entspricht, und der Lehrplan für dreiclassige Bürgerschulen zugrunde gelegt, da doch diese Schulkategorien die vollkommenste Gestalt der österreichischen Volksschule repräsentieren, und da durch eine solche Gliederung des Lehrstoffes ein Zusammenstellen des Nothwendigen für die übrigen Schulgattungen am leichtesten bewerkstelligt wird.

A. Die Unterstufe.

§ 54.

Der Leseunterricht hat auf der Unterstufe die technische Lesefertigkeit in den Vordergrund zu stellen und das sinnrichtige Lesen anzubahnen; die Sprech- und Schreibübungen werden besonders fleißig gepflegt, um die Denkkraft zu bilden, um correctes und fließendes Sprechen und eine gewisse Schreibfertigkeit zu erzielen als tüchtigen Untergrund für den Lese- und besonders den stilistischen Unterricht auf den nächsten Stufen; die Grammatik und die Orthographie haben nur mit den wichtigsten Wortarten und den Hauptgesetzen der deutschen Schreibung, u. zw. vorzugsweise durch Übung, nur nothgedrungen durch Lehre bekannt zu machen und verbinden sich mit den Lese-, Sprech- und Schreibübungen. Der Anschauungsunterricht, welcher in der Unterclasse begonnen wurde, wird hier fortgesetzt und nimmt seinen Stoff aus Natur und Leben, aus dem Lesebuche. Die Resultate dieser Gespräche und des Leseunterrichtes bieten hauptsächlich den Stoff für die Schreibübungen. Damit diese in correcter Weise ausgeführt werden können, treten Hilfsübungen aus dem Gebiete der Grammatik und Orthographie hinzu. Und wenn auch die meisten dieser Stilübungen nach grammatischen Gesichtspunkten (z. B. zum Capitel Hauptwort, Eigenschaftswort gehörig) geordnet werden können, so bleibt doch ihr Hauptzweck, das aus dem Unterricht in den Geist

---

Landesschulbehörden Modificationen der Lehrpläne nach den Verhältnissen des Landes gestattet wurde, so stimmen die einzelnen Kronländer bezüglich der Stundenanzahl für einzelne Fächer, bezüglich der Schülerabtheilungen in einzelnen Classen und bezüglich der Formulierung wie auch einzelner Bestimmungen des Lehrzieles für verschiedene Classen nicht völlig überein.

Aufgenommene auch durch die Schrift darzustellen, die aus dem Lese- und Anschauungsunterrichte gezogenen Wort- und Satzformen wie mündlich, so schriftlich richtig anzuwenden. Man nennt diese Schreibübungen (zum Unterschiede von jenen zur Befestigung und Einübung orthographischer und grammatischer Verhältnisse und Gesetze) Freischreibübungen. Die verschiedenartigen Schreibübungen sollen nicht nach-, sondern nebeneinander auftreten, einander stützen und ergänzen.

II. Classe.

§ 55.

1. Lehrziel. a) Lesen: Lautrichtiges Lesen mit genauer Beachtung der Satzzeichen; Wort- und Sacherläuterungen; Wiedergabe des Gelesenen nach gestellten Fragen; Memorieren passender Lesestücke.

b) Sprachübungen. Orthographische Übungen mit besonderer Rücksicht auf Dehnung und Schärfung, Silbentrennung und Großschreibung; der reine einfache Satz; Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwort; die drei Hauptzeiten. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes planmäßig geleitete Übungen im Abschreiben aus dem Lesebuche.

§ 56.

2. Besprechung des Lehrzieles. a) Der Leseunterricht. Sollen die Schüler, welche aus der Unterclasse kommen, fließend, geläufig lesen lernen, so müssen sie oft Gelegenheit zum Lesen finden. Es thut also vor allem viele Übung noth. Der Lehrer wähle deshalb besonders zu Anfang des Schuljahres leichte, kleine Lesestücke, verkümmere die Zeit zum Einlesen derselben nicht durch lange Erläuterungen, sondern die Vermittlung des Inhaltes geschehe auf knappe, bündige Weise. Liest der Lehrer vor, und die Schüler sollen in der Stille mitlesen, so muss er langsam, sehr langsam lesen, damit die Kinder in der That mitlesen können und nicht etwa mit ihren Fingerchen gedankenlos über die Zeilen fahren und beim besten Willen das Lehrergebot nicht befolgen können, ja bei solchem Thun ängstlich-verwirrt oder — leichtfertig werden. Will er, dass ein Lesestück durch das Vorlesen einen guten Eindruck auf die Kinder

mache, so lasse er die Schüler nicht mitlesen, sondern nur zuhören. Der Ruf: „Leset fleißig mit!“ ist auf dieser Stufe gar oft ein ungerechtes Gebot, denn gerade Schüler mit leicht und stark empfänglicher Seele werden darüber ertappt, dass sie unwillkürlich an dem Munde des vorlesenden Lehrers hangen und das Lesebuch Lesebuch sein lassen. Soll das ein Vergehen sein? — Beim Nachlesen lasse man kein undeutlich, nachlässig oder falsch gesprochenes Wort, keinen schlecht articulierten Laut, kein unbeachtetes Satzzeichen durchgehen, denn nirgends rächt sich unzeitige Nachsicht mehr als im Elementarunterricht. Was speciell die Beachtung der Satzzeichen betrifft, so braucht man noch weniger als bei vielen andern Gelegenheiten zu Regeln zu greifen. Das beste ist auch hier das Lehrervorbild. „So spricht man! So fragt man!“ Das ist doch wohl hier besser, als zu sagen: „Bei einem Beistrich musst du so lange aussetzen, als man eins, bei einem Strichpunkte so lange, als man zwei zählt!“ u. s. f. Zur Verbesserung veranlasse man den Fehlenden zuerst. Schwierige Wörter werden lautiert, buchstabiert oder syllabiert und durch öfteres Ansehen und Sprechen geübt, am besten auch öfters geschrieben und bei verschiedenen Gelegenheiten wieder herbeigeholt. Tritt das Chorlesen ein, was auf dieser Stufe häufiger als auf den nachfolgenden der Fall ist, so habe man darauf acht, dass der gleichförmige, eintönige Charakter dieses Lesens nicht auch bei dem Einzellesen platzgreife (sonst reißt der „Schulton“ ein), wie auch darauf, dass dabei nicht geschrien werde. Das Einzellesen laut, das Chorlesen schwach, aber doch mit klarer Stimme und scharfer Articulation! — Die Wiedergabe des Gelesenen geschieht nach gestellten Fragen; denn man kann von Anfängern nicht alsobald fordern: „Nun erzähle mir, was du gelesen hast!“ Dazu muss es so bald als möglich kommen. So lange aber die Kraft des Schülers nicht hinreicht, eigene Worte für die aufgefassten Verhältnisse zu finden, stelle man die Fragen so, dass er mit den Worten des Buches antworten muss; man halte aber auch nicht mit jener Art der Fragestellung hinter dem Berge, welche das Kind zu sprachlichen Wendungen veranlasst, zum freien Gedankenausdrucke erzieht. Nach, wohl auch neben dieser Art der Inhaltsangabe wird das Nacherzählen fleißig geübt. Beim Memorieren hat man in dieser Classe vor allem zu berücksichtigen, dass man fleißig in der Schule zeigt, wie man auswendig lernt, dass man nur kurze Lesestücke dazu

benützt und sehr oft wiederholt. Beim Recitieren strebe man das freudige, offene, vom Herzen kommende Wort an; doch ist affectiertes Benehmen eine üblere Erscheinung als die das Innenleben verhüllende Schüchternheit.

b) Die Sprachübungen. Gehen wir nach der im Lehrziele festgehaltenen Reihenfolge der Forderungen vor, so haben wir zuerst

α) die orthographischen Übungen zu berücksichtigen. Betreffs der Dehnung und Schärfung hat man sachgemäß für die methodische Behandlung festzuhalten: 1. ein Selbstlaut kann lang (gedehnt), oder kurz (geschärft) gesprochen werden, wovon die Länge oder Kürze der Silbe, des Wortes abhängt; 2. die Bezeichnung der Dehnung, der Kürze geschieht 2c. Vorbegriffe für diese Capitel sind: Satz, Wort, Silbe, Laut, Buchstabe; Selbst-, Mitlaut; Arten der Selbstlaute (Rein-, Um- und Zwielaut). Selbstverständlich sind mit der Klarstellung dieser Begriffe keine Definitionen verbunden. — Die Silbentrennung setzt die Kenntnis von Stimmabsatz (Silbe), von ein- und mehrsilbigen Wörtern voraus. Der Unterricht muss die Kenntnis vermitteln: einsilbige Wörter theilt man beim Schreiben und im Druck nicht; zwei- und mehrsilbige werden nach den Stimmabsätzen getheilt (nach den Silben, wie man sie beim Sprechen macht). Gelegentlich wird auf die untheilbaren Buchstabenverbindungen (st, tz, ck, pf, th, sp) aufmerksam gemacht. Abtheilungsregeln sind überflüssig. — Bezüglich der Großschreibung genügen vorerst die Sätze: Man schreibt einen Großbuchstaben 1. wenn man zu schreiben beginnt, 2. wenn man den Namen einer Person 2c. zu schreiben hat, 3. nach einem Punkt, Frage- und Rufzeichen, wenn sie einen Satz abschließen (Schlusszeichen sind). Bezüglich des Doppelpunktes, dem man bei den schriftlichen Übungen nicht leicht ausweichen kann, reicht die gelegentliche Belehrung hin, wann er einen Großbuchstaben für das darauffolgende Wort bedingt, wann nicht.

Diese Capitel (Dehnung und Schärfung, Silbentrennung und Großschreibung) trachte man der Hauptsache nach gleich zu Anfang des Schuljahres an Beispielen vorzunehmen, da sie die Vorbedingung für jegliche Schreibübung sind. Die weitere Ausführung erfährt das Theoretische dieses Unterrichts, wann und wo es der schriftliche Ausdruck nothwendig macht. Schwierigere Fälle bedürfen selbstverständlich sorgfältigerer Pflege. Es sei nur auf die zusammengesetzten An- und Auslaute (bl —, pl —, dr —, tr — ; — lb, — lg, — lk 2c.), auf den orthographischen Satz: nach einem Zwielaute schreibt man keinen doppelten Mitlaut, auch wenn das Wort, die Silbe kurz klingt (also: Kreuz,

nicht Kreutz; heizen, nicht heitzen &c.), wie auch auf den Fall aufmerksam gemacht, dass Schüler dieser Unterrichtsstufe oft tz und ck in Wörtern, wie: Holz, Bank &c. anwenden. Vorzugsweise gilt auf dieser Stufe der Satz: Vermeide wo möglich, ein falsches Wortbild vor die Sinne (das Auge, das Ohr) des Kindes zu stellen! Aber im 2. Schuljahre schon ein ganzes System der orthogr. Übungen aufzustellen, so dass alle möglichen Verbindungen fast vollständig vertreten sind, ist nicht nothwendig, auch nicht gut durchführbar. Man käme dabei zu leicht in Gefahr, zu viel Lehrstoff bewältigen zu müssen, u. z. getrennt vom Leseunterrichte. Ist eine vorläufige Einsicht in die früher angedeuteten Hauptgesetze gewonnen, so müssen zumeist die Lesestücke den Stoff zu den orthogr. Übungen bieten.

β) Aus der Sprachlehre ist die Forderung: „der reine einfache Satz" nicht so aufzufassen, als ob nun gleich in einer oder einigen Lectionen das Kind eine Begriffserklärung über Satz überhaupt, über Subject und Prädicat, alsdann über den reinen einfachen Satz erhalten müsse, sondern dass sich die gramm. Belehrungen vorzugsweise auf diese Satzform beziehen werden. Man kann wohl in einfacher, kurzer Weise anschauen lassen, dass wir in Sätzen sprechen, dass in den Sätzen zwei Theile unterschieden werden, und wie diese heißen; aber man quäle das Kind nicht mit Fragen, wie: Was ist ein Satz? Welches Satzglied nennt man den Satzgegenstand? &c. und glaube ja nicht, etwa geleistet zu haben, wenn die Schüler endlich nach so und so oftmaliger Wiederholung die Definitionen hersagen können. Durch solche Vorgänge wird der Abscheu gegen alles Grammatische in die Seelen gepflanzt. Diese Erklärungen müssen vielmehr aus den häufigen schriftlichen Übungen als Frucht abfallen.

Betreffs des Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwortes wird offenbar nur die Kenntnis dieser Redetheile verlangt. Hiebei ist wieder neben der wesentlichen Auffassung der Begriffe: Hauptwort, Eigenschaftswort, Zeitwort — die Erweiterung und Klärung des Anschauungskreises der Schüler und die Benützung des dabei gewonnenen Materials zu Schreibübungen Hauptsache.

Als weiterer grammatischer Stoff kann sich an die Kenntnis des Hauptwortes anschließen: das Geschlecht des letzteren, der bestimmte und unbestimmte Artikel die Zahl des Hauptwortes und das zusammengesetzte Hauptwort; an die Kenntnis des Eigenschaftswortes auch die zusammengesetzte Form desselben; an das Zeitwort die Auffassung der Formen für die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Die Mitvergangenheit wird als Erzählform, nicht aber als bezügliche Zeitform hervorgehoben und findet im Sprechen und Schreiben ihre Pflege,

nur als kürzere Form für die Vergangenheit neben der längeren. Die Satzglieder (besonders der Subjects- und der Prädicatsausdruck) werden nur durch die Fragestellung zur Auffassung gebracht; grammatikalische Benennungen sind auf dieser Stufe noch verfrüht.

Aus dieser Anordnung ersieht man, dass sich (grammatisch genommen) die Wortlehre an die Satzlehre anlehnt, was auch auf den folgenden Stufen festgehalten wird; und dieser Vorgang entspricht auch dem Principe der Concentration.

In der weiteren Forderung, dass dieser grammatische Stoff schriftlich behandelt werden soll, liegt zugleich die Andeutung für die methodische Behandlung desselben. (Es soll in den nächsten Punkten gezeigt werden, wie man sich diese schriftliche Behandlung des grammatischen Stoffes zu denken hat.)

Schließlich verlangt der Lehrplan planmäßig geleitete Übungen im Abschreiben. Es ist aus der Erfahrung bekannt, dass Kinder, wenn sie nicht frühzeitig zum genauen Abschreiben verhalten wurden, dieses späterhin nur schwer oder gar nicht mehr erlernen. Man darf deshalb nicht so ohne weiters das Abschreiben als stille Beschäftigung oder als Hausaufgabe eintreten lassen. Soll das Abschreiben nicht nur das technische Geschick des Schülers, sondern auch die Rechtschreibung fördern und Sprachformen einprägen helfen, so muss es auf zweckmäßige Weise geschehen.

Der Hauptsache nach hat man hiebei auf Folgendes zu achten: Wie zum Auswendiglernen, so gelangen zum Abschreiben nur erklärte Stücke; und wie bei ersterem das Einprägen satzweise geschieht, so wird auch bei letzterem satzweise abgeschrieben. Zuerst wird der zu schreibende Satz langsam gelesen, hierauf in seine Bestandtheile (Wörter) zerlegt, ein Wort nach dem andern bezüglich der Orthographie einer Betrachtung unterzogen. An einem oft vorgekommenen Worte wird man selbstverständlich vorübereilen, bei einem kitzlichen Falle länger stehen bleiben. Ist so der Satz überblickt, sind die Wortbilder in möglichster Treue und Deutlichkeit dem Auge eingeprägt, so wird das Betrachtete niedergeschrieben und nachher mit dem Buche oder mit dem, was ein Schüler an die Schultafel mitgeschrieben, verglichen. Beim Niederschreiben wird (wie bei allen Schreibübungen in dieser Classe) anfangs fleißig buchstabiert und syllabiert. Wäre z. B. das Wort „Mütze" zu schreiben, so spricht der Schüler, welcher zum Ansagen gerufen wurde, etwa wie folgt: „Das Wort „Mütze" hat zwei Silben; die erste heißt: Mü-, die zweite: -tze. Ansetzen! (Nun wird geschrieben:) Groß-em — ü „Mü-", tezet — e „-tze", Mütze." Später wird dieses Verfahren, damit es den Unterricht nicht mechanisiere und langweilig mache, nur bei schwierigen Fällen angewendet; sonst aber haben die Schüler Wort für Wort anzusagen und ohne abzusetzen niederzuschreiben. Das Syllabieren und Buchstabieren soll nicht dazu dienen, um Wortbilder einzuprägen; es hat einen minder großen, aber doch begründeten Wert. Das Syllabieren soll dem Schüler die Fähigkeit erwerben helfen, ein Wort nach seinen Haupttheilen (Silben) aufzufassen, wornach auch

das Wort gesprochen und im Schreiben nöthigenfalls abgetheilt wird; durch das Buchstabieren soll der Schüler geübt werden, das Wort in seine einfachsten Bestandtheile (Laute, Buchstaben) aufzulösen und sowohl im Sprechen, als auch beim Schreiben zu würdigen. Wenn auch der Unterricht nach und nach erzielen muss, dass die Schüler die Wortbilder in ihrer Totalität rasch aufzufassen und zu behandeln wissen, so ist es doch Erfahrungssache, dass die Anfänger im Lesen und Schreiben zumal schwierigen Wortbildern gegenüber rathlos sind. Dann muss die Zerlegung des Wortes folgen, müssen diese Theile wieder zum Ganzen zusammengefügt werden. Dabei ist nicht zu befürchten, dass durch diesen Vorgang der Schüler an der Totalauffassung der Wörter behindert werde; denn auf dass die Hauptvorstellung des Wortes — also das Ganze — durch etwaige Nebenvorstellungen wegen der Zerlegung in Silben und Laute — also in die Theile — nicht beeinträchtigt, verdunkelt, nicht unbestimmt und schwankend werde, darf ja nichts Unverstandenes, sondern nur durch den Unterricht sachlich Aufgefasstes geschrieben werden, worauf nach der Niederschrift das Lesen, also das nochmalige Auffassen des Inhaltes (mithin auch des Satz- und Wortganzen) erfolgt. Auch der Einwand erscheint wohl einem jeden erfahrenen Schulmanne hinfällig, dass das Buchstabieren das Gedächtnis in unnützer Weise belaste, da es dem Schüler wenig Schwierigkeiten macht. Unbedingt nothwendig ist es nicht, aber als ein gutes Hilfsmittel für den Rechtschreibunterricht kann es im allgemeinen, besonders auf den untersten Stufen, immerhin gelten. Wird Latein-Druck in die deutsche Currentschrift übertragen, so muss auf das „s" aufmerksam gemacht werden, das auch für das „ſ" steht. Es ist demnach hiebei zuerst die Frage zu erledigen, wo man ein „ſ", wo ein „s" schreibt. Gilt dieses Abschreiben als stille Beschäftigung, wie es in Classen mit mehreren Abtheilungen auftritt, so ist, da die Betrachtung der Wortformen allein dem Schüler überlassen bleibt, die Correctur um so gewissenhafter zu nehmen, wie auch, wenn als Hausaufgabe etwas abzuschreiben war. Es kommt bei diesen Übungen darauf an, dass die größte Genauigkeit erzielt werde; kein Lautzeichen, kein Beistrich, kein Pünktchen darf fehlen. — Neben dem Abschreiben ist auch das Aufschreiben auswendiggelernter Lesestücke zu üben; denn durch diese Übung wird nicht bloß das eingelernte Stück im Gedächtnisse befestigt, sondern sie erst führt zur totalen Beherrschung des Stoffes. Dass auch das Aufschreiben eine kräftige Stütze der Rechtschreibung ist, bedarf wohl keines Beweises. Jährlich 10 Stücke mindestens sollten die Schüler fehlerfrei aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben im Stande sein. Der methodische Vorgang ist im ganzen der des Abschreibens. „Auch hier muss aber die Schulzucht für eine stramme Aufmerksamkeit, für ein Merken aufs Wort sorgen. Wenn der Leichtsinn den Griffel oder die Feder führt, dann ist es um den Segen des Aufschreibens geschehen!"*) Das Nachschreiben tritt ein, wenn der Lehrer den aus dem Unterricht gezogenen Stoff zu einer Schreibübung hat unter seiner Leitung oder auch Hilfe formulieren lassen. Die Schüler haben also das zu Schreibende weder genau so gelesen, noch auswendig gelernt, sondern sie müssen

*) Kehr: „Die Praxis der Volksschule". 9. Aufl. S. 187.

die Sätze nach dem Gehör auffassen und nachschreiben lernen. Wieder ist hiebei festzuhalten: Fehler verhüten und nicht erst geschäftig und thätig werden, wenn die Unrichtigkeiten schon an der Schultafel oder in den Heften der Schüler stehen! Bei solchen Übungen muss alles in der Schule thätig sein. Das zu Schreibende wurde in gemeinschaftlicher Unterredung gewonnen; ein Schüler schreibt an die Schultafel, die andern in ihre Hefte (auf ihre Täfelchen); bald buchstabiert der, bald jener; der Lehrer lässt dabei die Classe nicht aus dem Auge, veranlasst bald die Feststellung der Orthographie eines Wortes im vorhinein, bald die Rechtfertigung dazu; flicht gelegentlich belehrende Bemerkungen ein, kurz: alles muss gesundes Leben in reger, freudiger Thätigkeit zeigen. Endlich soll noch darauf hingewiesen werden, dass man nur Sätze schreiben lasse, welche absolut richtig sind. So sind wohl Sätze, wie: Der Ofen ist aus Eisen. Die Blume duftet. Der Mensch ist böse u. a. zu tadeln. Ist denn jeder Ofen aus Eisen, duftet denn jede Blume, sind alle Menschen böse? Man kann ja in solchen Fällen individualisieren: Unser Ofen ist aus Eisen. Das Veilchen duftet. Der Verleumder ist böse.

§ 57.

3. Eine Lehrprobe. Thema: Kenntnis des Hauptwortes.

a) Disposition:

α) Vorbereitendes Gespräch über die fünf Sinne und die Sinneswerkzeuge. (Anschluss an den Anschauungsunterricht in der Unterclasse.)

β) Durchführung des Themas:

1. Gewinnung der Einsicht, dass alle Dinge auf der Erde Personen, Thiere, Pflanzen oder Sachen sind.
2. Alle diese Personen 2c. haben Namen. Nennen von Personen, Thieren, Pflanzen und Sachen. Unterscheidung von Name und Person 2c.
3. Diese Namen sprechen oder schreiben wir und sind auch gedruckt zu lesen.
4. Begriffserklärung von Hauptwort.
5. Besprechung über die Bedeutung des Wortes „Haupt"; Begründung des Ausdruckes „Hauptwort."
6. Die Großschreibung der Hauptwörter.

γ) Mündliche und schriftliche Übungen.

b) Ausführung.

α) L. Nennet Dinge, die im Schulzimmer sind! Sch. Die Tafel, die Bank (2c.) L. Nun sind auch wir — ich und ihr — im Schulzimmer; sind wir auch Dinge? Gegenstände? Sch. Nein — ja. L. Da gibt's Zweifel. Wir wollen das überlegen. Wer sucht, der findet. — Woher wisst ihr, dass hier eine Tafel steht? Sch. Ich sehe sie ja! L. Woher wissen wir, dass zwei Bilder, ein Bücherkasten und andere Dinge da sind? Sch. Wir wissen das, weil

wir alle diese Dinge sehen. L. Wir können uns aber auch auf eine andere Weise überzeugen, dass Dinge da sind. Der Blinde kann ja auch Personen, Gegenstände von einander unterscheiden; wie geht das zu? Sch. Der Blinde greift mit seinen Händen die Dinge an. L. Man sagt: er befühlt die Dinge, tastet die Dinge an, betastet sie. Wiederhole das! (Geschieht.) Personen und Thiere braucht der Blinde oft nicht anzufühlen, anzutasten und unterscheidet sie doch; wie kann das sein? Sch. Er hört ihre Stimme. L. Wodurch können wir also Personen &c. erkennen, wahrnehmen? Sch. Wir können Thiere und Personen dadurch wahrnehmen, dass wir sie sehen, betasten, hören. L. Ich habe hier zwei Dinge von gleicher Farbe und Größe; das eine ist ein Stückchen Zucker, das andere ein Stückchen Salz. Durch das Anschauen und Betasten kann ich sie nicht von einander unterscheiden. Wisset ihr da Rath? Sch. Man braucht nur daran zu lecken. L. N., komm heraus und unterscheide! (Geschieht.) Welches Stückchen ist Zucker? welches Salz? Wie hast du das erfahren? Sch. Ich habe daran geleckt. L. Wie schmeckt der Zucker? das Salz? L. Man kann also auch die Dinge durch den Geschmack von einander unterscheiden; N., wiederhole das! (Geschieht.) Da sind zwei Fläschchen mit Flüssigkeiten; welche Farbe haben diese? Sch. Sie sind gelblich. L. Was kann das sein? (Essig, Wein.) Wie können wir uns davon überzeugen, ohne dass wir davon kosten? Sch. Man braucht nur dazu zu riechen. L. N., tritt heraus und unterscheide diese Dinge durch den Geruch! Sch. Das ist Essig — das ist Wein. L. Wodurch hast du diese Dinge erkannt? (D. d. Geruch.) Jetzt wollen wir wiederholen, wodurch wir wissen, dass etwas da ist; wer will es sagen? Sch. Wir wissen das, weil wir es sehen &c. L. Ich will das, was wir bis jetzt besprochen, kurz an die Schultafel schreiben. (Er schreibt: sehen, hören, fühlen (betasten), schmecken, riechen.) Leset alle, was der Mensch kann! Sch. Der Mensch kann sehen. . . . L. Man sagt, er hat Sinne. Könnt ihr schon herausfinden, wie viele Sinne der Mensch hat? Sch. Der Mensch hat fünf Sinne. L. Wenn man diese fünf Sinne aufzählen will, so spricht man so: Der Mensch hat Gesicht, Gehör, Gefühl, Geschmack, Geruch. Ich will diese Wörter unter die andern an die Tafel schreiben. (Geschieht.) Schaut euch diese Wörter an; bemerkt ihr nichts Ähnliches bei allen? Sch. Ja; alle fangen mit „Ge-“

an. L. Was für einen Anfangsbuchstaben haben alle? Sch. Alle h. e. großen Anfangsbuchstaben. L. Und die andern über diesen? Sch. Die andern h. e. kleinen Anfangsbuchstaben. L. Nun zählet alle die fünf Sinne des Menschen auf! Sprechet dabei so: Der Mensch hat fünf Sinne; sie heißen: Gesicht .... (Geschieht.) Wer kann das sprechen, ohne an die Tafel zu sehen? N., stelle dich mit dem Gesichte gegen die Hinterwand und sprich recht frisch und laut! (Geschieht.) Wer kann das auch? wer noch? Nun gut; das geht.

Was braucht der Tischler, damit er uns einen Stuhl, einen Kasten machen kann? Sch. Der T. braucht dazu Holz. L. Richtig; das, woraus man etwas macht, nennt man Stoff. Was braucht er aber noch dazu? Sch. Er br. noch eine Säge, den Hobel ... dazu. L. Diese Dinge, womit man etwas macht, heißt man Werkzeuge. Nennet also den Stoff, den der Tischler braucht! Nennet einige Werkzeuge, welche er haben muss! Ihr kennet noch andere Handwerker; nennet sie! Gebet an, welche Stoffe sie verarbeiten! Nennet auch ihre wichtigsten Werkzeuge! — Nun wollen wir wieder auf die Sinne des Menschen kommen; womit sehen wir? Sch. W. sehen mit den Augen. L. Wie haben wir das genannt, womit wir etwas zustande bringen? (Werkzeuge.) Was sind also auch die Augen, weil wir damit sehen? (Werkzeuge.) Wirklich heißt man die Augen auch Sinneswerkzeuge. (NB. Auf diese Weise wird der Satz gewonnen: Auge, Ohr, Nase, Mund und Hände [Finger] sind Sinneswerkzeuge.) L. Aber das Werkzeug allein thut es nicht; kann die Nadel allein nähen? der Hobel allein hobeln? Wer muss sie denn führen? Sch. Die Nadel führt der Schneider, und den Hobel führt der Tischler. L. Ja, in der Hand dieser sind gleichsam Nadel und Hobel lebendig, ohne die sind Nadel und Hobel gleichsam todt, weil sie nichts schaffen. Die Werkzeuge sind an und für sich todt; der Meister macht sie thätig, lebendig. So ist es auch mit den Sinneswerkzeugen. Die Augen, die Ohren allein thun es nicht; der Todte hat auch Augen, hat auch Ohren, — sieht er? hört er? Wir müssen also leben, lebendig sein, wenn wir sehen, hören ... sollen. Wer mag denn beim Menschen der Meister sein, der das Auge lebendig macht? Sch. Das ist die Seele. L. Die Seele macht den Menschen lebendig. Aber damit ist's noch nicht genug. Das Werkzeug muss auch gut sein, sonst kann der beste

Meister damit nichts Ordentliches schaffen. Kann man mit einer abgebrochenen Nadel nähen? mit einer schlechten Feder gut schreiben? So ist's auch mit den Sinneswerkzeugen. Es gibt Menschen, die Augen haben und doch nicht sehen; wie nennt man diese? Sch. Diese nennt man blind. L. Es gibt auch Leute, die Ohren haben und nichts hören; wie werden die genannt? Sch. Die werden taub genannt. Was für Sinne müssen wir also haben, damit wir gut sehen, hören rc. können? Sch. W. m. gesunde S. haben. L. Alles, was wir sehen, hören, anfühlen, schmecken oder riechen können, heißen wir einen Gegenstand oder ein Ding. Warum ist also z. B. der Tisch ein Gegenstand? Sch. Weil man ihn sehen kann. L. Nun will ich eine Frage wiederholen, die ihr mir nicht bestimmt beantworten konntet. Sind wir auch Gegenstände, Dinge? Sch. Ja, w. s. a. Gegenstände. L. Warum denn? Sch. Weil wir einander sehen können. L. Ja, so ist es; aber zwischen den Gegenständen untereinander ist ein großer, großer Unterschied. Doch davon später. Jetzt wollen wir kurz zusammenfassen, was wir gelernt haben. (Der Lehrer hilft, bis der Schüler im Zusammenhange also spricht:) Sch. Der Mensch kann sehen, hören, fühlen, schmecken und riechen. Er hat fünf Sinne. Diese heißen: Gesicht, Gehör, Gefühl, Geschmack und Geruch. Die Sinneswerkzeuge sind: Auge, Ohr, Hände, Zunge und Nase. Durch gesunde Sinneswerkzeuge nehmen wir die Gegenstände (Dinge) um uns wahr.

Diese Zusammenfassung ist insoferne nicht zu schwer, als ja an der Schultafel im Verlaufe des Gesprächs sich Folgendes gestaltet hat:

sehen,	hören,	fühlen (betasten),	schmecken,	riechen
Gesicht,	Gehör,	Gefühl,	Geschmack,	Geruch,
Auge,	Ohr,	Hände,	Zunge,	Nase.

Sinn, Sinneswerkzeug, Gegenstand (Ding).

β) 1. L. Ich habe gesagt, zwischen Gegenstand und Gegenstand ist ein großer, großer Unterschied; wir wollen diesen Unterschied der Hauptsache nach machen. Wer hat alles erschaffen? Sch. Gott h. a. ersch. L. Alle Wesen, die er erschaffen hat, sind seine Geschöpfe. Nennet solche! (Geschieht.) Wie verschieden sind die! Denkt nur an den Wurm und an das Pferd! Welches sind die vollkommensten Geschöpfe Gottes auf Erden? Sch. Die v. G. G. auf E. sind die

Menschen. L. Welche Wesen sind nach den Menschen zu nennen? (D. Thiere.) Und nach den Thieren? (D. Pflanzen.) Und nach den Pflanzen sind alle übrigen Dinge zu nennen; man kann sie Sachen heißen. Wir können also alle Gegenstände auf Erden in verschiedene Gruppen eintheilen; welches sind diese Gruppen? Für das Wort „Mensch“ setzt man oft den Ausdruck „Person.“ (Wird nun in Sätzen betrachtet, wie: der Tisch ist für fünf Personen gedeckt; bei diesem Feste waren viele hundert Personen beisammen ꝛc.) L. Nennet noch einmal die vier Gruppen der Gegenstände! (Personen, Thiere, Pflanzen, Sachen.) Wir wollen für diese vier Gruppen unsere Schultafel eintheilen. (Der Lehrer theilt durch drei senkrechte Striche die Tafel in vier Felder.) Welche Wesen bilden die 1. Gruppe? (Die Pers.) Ich will dieses Wort auch zuerst anschreiben. Welche Wesen bilden die 2., 3., 4. Gruppe? (Die übrigen Felder werden ebenfalls benannt.)

2. L. Denke sich ein jeder von euch jetzt eine Person; ich will versuchen, ob ich finde, welche Person sich der eine oder andere von euch gedacht hat. N., ist die Person, die du dir denkst, hier im Schulzimmer, oder ist sie abwesend? Sch. Sie ist nicht im Schulzimmer. L. Welche von euch haben sich auch Personen gedacht, die nicht im Schulzimmer anwesend sind? Welche haben sich Personen im Schulzimmer gedacht? Kann ich wissen, welche Person sich N., sich X. gedacht hat? Das ist schwer; Gedanken kann man eben nicht sehen, nicht hören oder sonst wie wahrnehmen. N., zeige mir die Person im Schulzimmer, die du dir gedacht hast! Sprich: Das ist die Person, die ich mir gedacht habe. (Geschieht.) X., du auch! Y., du! Wüsste ich die gedachte Person, wenn du auch kein Wörtlein sprächst, aber auf die Person zeigtest? (Ja.) Warum? Sch. Weil man das sehen kann. L. N., du hast dir eine Person gedacht, die nicht im Schulzimmer ist; zeige darauf, damit ich auch diese kenne! Sch. Das kann ich ja nicht. L. Warum denn nicht? Sch. Weil die Person hier nicht gesehen werden kann. L. Was fängst du nun an, damit ich erfahre, welche Person du dir dachtest? Sch. Ich muss sie beim Namen sagen. L. Du musst sie mir nennen; thu das! Sch. Ich habe an die Mutter gedacht. L. Welches Wort hast du sagen müssen? Du hast also den Namen der Person gesagt, damit wir wissen, an wen du gedacht hast. Auch wir alle haben Namen. N., brauchtest du auf die Person zu zeigen, die du

dir dachtest? Sch. Nein, ich brauchte nur ihren Namen zu sprechen. L. Alle Personen haben Namen. Ihr wisst auch noch von der 1. Classe her, dass die Personen zwei, manchmal sogar noch mehr Namen haben, damit man sie von einander unterscheiden kann; denn es gibt eben viele Menschen. Wisst ihr noch, wie wir diese Namen geheißen haben? (Vor- und Zunamen.) Haben auch die Thiere Namen? auch die Pflanzen? und die Sachen? Alle Wesen haben also Namen. Und was ein Name nicht thun kann! Ich spreche den Namen: Fritz Bauer aus — und ihr alle seht augenblicklich auf ihn! Und ich spreche: Löwe — und gewiss wir alle denken jetzt an das Thier mit der gewaltigen Mähne u. s. w. Merkt ihr nun, wie schnell ein Name in unsere Seele das Bild eines Gegenstandes malen kann? Schneller, als der geschickteste Maler malt ein Name. Aber man muss Name und Ding von einander wohl unterscheiden. Ich sage: Tafel; N., zeige das Ding, welches diesen Namen hat! Sprich nun selbst den Namen für dieses Ding! (Übung.)

3. L. Wir haben die Namen von Dingen gesprochen; mit welchem Sinn haben wir sie aufgefasst? Sch. W. h. d. Namen m. d. Gehör aufgefasst. L. Was müssten wir thun, damit wir die Namen von Dingen sehen könnten? Sch. Wir müssten die Namen aufschreiben. L. Wir haben unlängst von einem Knaben gelesen; wie hat der geheißen? (Franz.) Ist der Name Franz in unserem Lesebuche auch geschrieben? Sch. Nein, er ist gedruckt. L. Die Namen von Dingen werden entweder gesprochen, oder geschrieben, oder sie kommen gedruckt vor. N., wiederhole das! Saget das alle! L. Und woran denkt man da immer, wenn man einen Namen hört oder liest? Sch. Man d. immer a. das Ding, welches diesen Namen hat. L. Nun wollen wir die freien Plätze an der Schultafel besetzen. Können wir die Dinge hinschreiben, oder bloß ihre Namen? Sch. Wir schreiben bloß die Namen. L. Gut; so nennet jetzt Namen von Personen (Personennamen)! Thiernamen! Pflanzennamen! Sachnamen!

An der Schultafel steht:

Personen	Thiere	Pflanzen	Sachen
Fritz	Hund	Baum	Tafel
Vater	Hahn	Strauch	Bild
Lehrer	Fisch	Rose	Bank
Onkel	Wurm	Gras	Kreide

L. Da alles so frisch und gut gieng, will ich euch ein Geschichtchen erzählen: Gott der Herr hatte eben die Blumen erschaffen, und schön und leuchtend standen alle da in ihrem bunten Gewande: die einen roth, die andern gelb, blau, weiß. Da fragten sie den Herrn um ihre Namen. Und der Herr nannte die eine Blume Rose, die andere Nelke, ein drittes, viertes Blümchen wieder anders, bis er mit allen fertig war. Dann sagte er freundlich zu ihnen: „Merket euch aber eure Namen wohl!" Da kam zuletzt ein Blümchen zurück und klagte mit einer Thräne im Auge: „O Herr, vergib, ich habe meinen Namen vergessen!" Der Herr sah das Blümchen an. Es war so schön blau wie der Himmel und trug einen Stern inmitten, so schön wie der glänzende Abendstern. Voll Gnade sprach er: „Vergißmeinnicht!" Und so heißt das Blümchen noch heute. — Wer von euch kennt es? Da seht ihr eines.

4. L. Wir sprechen in Sätzen; in was kann man diese Sätze zerlegen? Sch. D. S. kann man in Wörter zerlegen. L. Sprich einen Satz! Sch. Die Schwalbe ist ein Vogel. L. Zerlege diesen Satz in Wörter! (Geschieht.) Wie heißt das erste Wort in dem Satze: Fritz ist ein guter Knabe? Der Name „Fritz" ist auch ein Wort. Sind nicht alle diese Namen, die wir aufgeschrieben haben, Wörter? Ich will einen anderen Satz an die Tafel schreiben. (Schreibt: Der Hund bellt den Bettler an.) Lies den Satz! Aus wie vielen Wörtern besteht er? Suche diejenigen Wörter heraus, welche Namen sind! Es sind aber noch andere Wörter da; sind also alle Wörter Namen? Merkt: Wörter, welche Namen von Dingen sind, heißt man Hauptwörter. Was für ein Wort ist also das Wort: Fritz? Hund? Rose? Tafel? Warum sind sie Hauptwörter? (Der L. schreibt an die Schultafel: Hauptwort, Hauptwörter.)

5. Warum mag man die Namen von Personen ꝛc. Hauptwörter heißen? Der Kopf des Menschen heißt auch Haupt; warum wohl? (Der Schüler schweigt.) Was ist denn wichtiger, der Kopf oder ein Arm? ein Bein? Warum denn? Der Kopf ist also ein sehr wichtiger Theil des menschlichen Körpers. Unter allen Wörtern sind auch die Namen von Personen, Thieren ꝛc. sehr wichtige Wörter, deshalb heißt man sie auch Hauptwörter.

6. Man zeichnet sie aber auch vor andern Wörtern aus; wodurch geschieht das? Sch. M. zeichnet s. durch große Anfangsbuchstaben aus. L. Da denkt wohl ein Schüler: wo ich ein Wort

mit einem großen Anfangsbuchstaben treffe, das ist ein Hauptwort. Gefehlt, weit fehlgeschossen; warum wohl?

γ) Übungen:

1. Übung. Der Mensch kann sehen, hören, schmecken, riechen, fühlen. Er hat fünf Sinne. Diese heißen: Gesicht, Gehör, Geschmack, Geruch, Gefühl. Die Sinneswerkzeuge sind: Auge, Ohr, Zunge, Nase, Hände. Durch die Sinne nehmen wir die Gegenstände wahr.

2. Übung. Die Gegenstände sind Personen, Thiere, Pflanzen oder Sachen. Alle Gegenstände haben Namen.

3. Übung. Wir kennen viele Namen von Personen: Vater, Mutter, Lehrer, Schüler u. s. f.

4. Übung. Wir kennen viele Handwerker: den Schuster, Schneider, Schlosser u. s. f.

5. Übung. Der Hund, die Katze, das Rind, das Schaf u. s. f. sind Hausthiere.

6. Übung. Der Fuchs, der Hirsch, das Reh u. s. f. sind wilde Thiere. Die Hausthiere sind zahme Thiere.

7. Übung. Uns sind folgende Pflanzen bekannt: der Baum, der Strauch u. s. f.

Anmerkung. Und so setzen sich diese mündlichen und schriftlichen Übungen je nach dem Unterrichtsplane des Lehrers fort. Um zu zeigen, welcher Natur diese Übungen sein können, seien noch einige Fragen und Aufforderungen hiehergestellt.

Welche Dinge befinden sich im Schulzimmer? im Wohnzimmer? in der Küche? — Welche Geräthe braucht der Landmann (auf der Wiese, auf dem Felde, in der Scheune)? — Welche Werkzeuge braucht der Tischler? der Schlosser? der Schneider? — Welche Kleidungsstücke macht der Schneider? der Schuster? — Welche Handwerker verarbeiten Holz? Leder? Metall? — Welche Dinge sind aus Eisen? Messing? Kupfer? Blei? Silber? Gold? Thon? Leder? Tuch? Leinwand? — Welche Speisen, welche Getränke sind dir bekannt? Schreibet die Namen von 5 vierfüßigen Thieren, von 4 Vögeln, 2 Fischen nieder! — Nennet die Haupttheile des menschlichen Körpers, des Baumes, des Hauses, des Zimmers des Buches! — Schreibet die Namen der Jahreszeiten, der Monate, der Wochentage auf! Ordnet folgende Hauptwörter nach den Namen der Personen, Thiere, Pflanzen und Sachen! — Suchet die Hauptwörter aus dem x. Lesestücke heraus! (Hiebei ist zu bemerken, dass man ein Lesestück wählt, welches nur Concreta aufweist. Abstracten Hauptwörtern, denen noch Sinnliches anhaftet, braucht man nicht aus dem Wege zu gehen, wie z. B. den Namen der Jahres- und Tageszeiten, den Namen für Maße und Gewichte, wohl aber soll man dem Begegnen reiner Abstracte ausweichen, denn sie liegen dem Kinde zu hoch. Wird diese Übung mündlich vorgenommen, so vermeide man Eintönigkeit, denn diese führt zur Langweile, zur Unlust. Ein geschickter Lehrer weiß dabei noch anderes zu sprechen, als: „Weiter!" — „Das nächste Hauptwort!" — Als eine zweckmäßige Übung kann auch die gelten: man liest eine leichte Erzählung vor, läßt die Hauptwörter heraushören und aufschreiben, worauf das nochmalige Vorlesen

erfolgt. Daran knüpft sich die Forderung, mit Hilfe der Hauptwörter die Erzählung zu wiederholen.

§ 58.

4. Didaktische Winke zur Behandlung des weiteren Stoffes der Sprachübungen. a) Zur Ergänzung des Capitels vom Hauptworte. (Das Geschlecht des Hauptwortes und der Artikel.) Es handelt sich hiebei nur um das Wesentlichste. Der Schüler kommt durch ein kurzes Gespräch zur Kenntnis: Vor die Hauptwörter setzt man gewöhnlich eines der Wörtchen der oder ein ꝛc.; nach diesen Wörtchen theilt man die Hauptwörter in drei Gruppen: in männliche, weibliche und sächliche Hauptwörter; die Wörtchen der ꝛc. heißt man daher auch Geschlechtswörter oder mit einem fremden Worte Artikel. Bei der Hinleitung auf die Erkenntnis: mit den Artikeln der, die, das bezeichnet man einen Gegenstand als schon bekannt, schon besprochen, bestimmt, mit den Artikeln ein, eine, ein als noch unbekannt, noch nicht besprochen, noch nicht genannt, als unbestimmt — kann man z. B. von folgenden, das Gespräch andeutenden Sätzen ausgehen:

„Es klopft an der Thür; sieh nach, wer es ist!“ Ein Mann ist draußen. Der Mann war schon gestern einmal da. — Eine alte Frau bittet um ein Almosen. Die arme Frau zittert vor Kälte. — Ein Kind schreit auf der Gasse. Es ist das Kind des Nachbars Götz. — Es war einmal ein König. Der König hieß Artus. — Die Magd hat ein Fenster gebrochen. Welches denn? Das Fenster in der Küche. — —

Berücksichtigung finden bei diesem Capitel auch die gewöhnlichsten derjenigen Hauptwörter, deren Geschlecht in der Mundart der Schüler ein anderes ist. (Siehe S. 10, Punkt 5!)

(Ein- und Mehrzahl des Hauptwortes.) Auch hier wird der Dialect der Kinder berücksichtigt (s. S. 11, P. 7). Von einer speciellen Betrachtung der Mehrzahlbildung sieht man noch ab, obwohl der Lehrer bei Übungen und Aufgaben darauf Bedacht nimmt. Zur Übung können Sätze aus der Einzahl in die Mehrzahl und umgekehrt Sätze aus der Mehrzahl in die Einzahl gesetzt werden. Oder man läßt Fragen in Sätzen beantworten, wie z. B.: Wie alt bist du? Wie viele Monate hat das Jahr? Wie viele Tage hat ein Monat? ꝛc.

(Das zusammengesetzte Hauptwort.) Als Ziel gilt die richtige Auffassung des Begriffes solcher Wörter; eine sprachlehr-

liche Unterscheidung der Theile zusammengesetzter Wörter in Grund- und Bestimmungswort wird nicht gemacht. Man wird gut thun, zur Auffassung des Ausdruckes „zusammengesetztes Wort" zuerst die Einsicht gewinnen zu lassen, dass Dinge, welche aus Theilen bestehen, zusammengesetzt sind, während andere Dinge einfach heißen.

Woraus ist unsere Tafel hier? Dass diese Tafel aus Holz ist, kann man mit einem Worte sagen. Was ist also eine Holztafel? (Eine Holztafel ist eine Tafel, welche aus Holz ist.) Wie können wir diese Tafel nennen, weil sie für die Schule gehört? Aus wie vielen Wörtern besteht das Wort „Holztafel"? das Wort „Schultafel"? Was für ein Wort ist „Schultafel", weil es aus zwei Wörtern besteht? — So können betrachtet und ihrer Bedeutung nach bestimmt werden: Ziegeldach, Dachziegel, Gartenhaus, Hausgarten rc. Bei der Bestimmung der Bedeutung dringe man darauf, dass zuerst die Grundbedeutung betont werde; so z. B. Ein Dachziegel ist ein Ziegel, u. zw. einer zum Eindecken des Daches. An diese Übung können sich als anregender Stoff Räthselfragen knüpfen, wie: Welcher König hat kein Land? Welche Straße keinen Sand? rc.

Zu schriftlichen Übungen eignen sich noch Stoffe, wie:

1. Der Hund ist ein Hausthier. Der Bär ist ein Raubthier. Der Zeisig ist ein Singvogel rc. — 2. Die Eier von der Taube heißen Taubeneier. Die Bäume im Garten heißen Gartenbäume. Viele Bäume tragen Obst; sie heißen Obstbäume. Welche Waldbäume kennst du? Nenne mir Wiesenblumen! rc. 3. Wie heißen Federn aus Stahl? Tafeln aus Schieferstein? Gefäße aus Glas? Teller für die Suppe? Töpfe zum Fleischkochen? rc.

b) Das Eigenschaftswort. Der Schüler ist zur Auffassung des Begriffs „Eigenschaft" zu führen. Man stellt zu diesem Ende Fragen, die Antworten erheischen, in denen von bekannten Dingen Eigenschaften ausgesagt werden; macht hiebei aufmerksam, mit welchem Wörtchen stets gefragt wurde; lässt die Schüler selbst Fragen mit diesem Wörtchen stellen und kommt auf den Satz: Wie ein Ding ist, das nennt man seine Eigenschaft. Nenne mir Eigenschaften von Personen, Thieren rc.! Wie ist das Blut? Nenne das Ding! Nenne seine Eigenschaft! Wie ist das Laub? Unterscheide Gegenstand und Eigenschaft! Wörter, welche Eigenschaften von Gegenständen bezeichnen, heißen Eigenschaftswörter. — Nachdem so die Begriffe: Eigenschaft, Eigenschaftswort aufgefasst wurden, geht man zur Einübung an einem passenden Lesestücke, was aber nicht bis zur Ermüdung der Schüler andauern darf. Man begnüge sich hiebei nicht mit der bloßen Nennung des Eigenschaftswortes, sondern dieses muss mit seinem Hauptworte in Verbindung gesetzt, wohl auch zur richtigen Auffassung des Inhaltes auf andere Gegenstände bezogen werden.

Nun schreitet man zur Hauptaufgabe: Benützung dieses Sprachstoffes zu Sprech- und Schreibübungen. Es seien solche Übungen hier angedeutet:

1. Die Farben der Dinge. Das Blut ist roth; was noch? Der Schnee ist weiß; welche Dinge noch? rc. Welche Dinge sind gelb, blau, braun, grau, schwarz, grün? rc. Manches Kleid ist so grün wie Gras; es ist grasgrün. Manche Menschen haben die Wangen so roth wie Rosen; ihre Wangen sind rosenroth. — So erscheinen in Sätzen etwa noch: kohlschwarz, schneeweiß, aschgrau, himmelblau, strohgelb, kastanienbraun u. a. (Selbstverständlich muss der Lehrer hiebei auch für die richtige Farbenanschauung besorgt sein.) 2. Die Formen und Gestalten der Dinge. Die Kugel ist rund. Die Tafel ist eckig. Die Dinge sind rund oder eckig. — Mancher Apfel ist so rund wie eine Kugel; er ist kugelrund. Welche Dinge sind noch kugelrund? Das Ei ist auch rund; nennet eirunde Dinge! Die Scheibe ist auch rund; der Kreuzer ist scheibenrund. Hier seht ihr auch einen runden Körper; es ist eine Walze. Kennet ihr walzenrunde Körper? — Weiter werden: spitzig, stumpf u. a. zur Anschauung gebracht. 3. Geschmack und Geruch der Dinge. Der Honig ist süß; was noch? Was ist bitter, sauer, herb? Das Veilchen duftet; welche Blumen duften auch? (Auch die Begriffe: wohlriechend, stinkend können in Betracht kommen.) 4. Der Aggregatzustand der Dinge: flüssig, fest, weich, hart, spröde. 5. Die Temperatur der Dinge: kalt, warm, lau, heiß; eiskalt, brennheiß. 6. Die Ausdehnung (Größe) der Dinge: groß — klein; hoch — niedrig; tief — seicht; breit — schmal; lang — kurz (Hervorheben der Gegensätze).*) 7. Von einem Gegenstande werden mehrere Eigenschaften ausgesagt; z. B. Die Schultafel ist schwarz und viereckig. Das Wasser ist oder kann sein: flüssig, durchsichtig, schmutzig rc. 8. Mehrere Gegenstände haben ein und dieselbe Eigenschaft; z. B. Der Schnee, die Kreide und die Lilie sind weiß. 9. Eigenschaften von Personen und Thieren. (Seelische Eigenschaften.) Z. B. Wie soll der Schüler sein? wie nicht? — Welche Eigenschaft legt man gewöhnlich dem Hunde bei? der Katze? rc. (So erscheinen in Sätzen: treu, falsch, gelehrig, dumm, schlau, furchtsam rc.)

---

*) Man wird den Kindern selbstverständlich nichts vom Aggregatzustand, von der Temperatur der Dinge vorsagen wollen; diese Gesichtspunkte gelten dem Lehrer behufs eines gewissen Stufenganges in solchen Übungen. Was man von diesen Ausdrücken vermitteln kann, ist, dass die Fragen nach einer Eigenschaft in einer bestimmten Fassung von den Schülern verstanden werden, wie z. B. Wie ist das Ding der Farbe nach? der Gestalt nach? dem Geruch, dem Geschmacke nach? Bei den übrigen Arten der Eigenschaften hilft man sich, indem man Disjunctivfragen stellt: Ist das Ding kalt oder warm? flüssig oder fest? kurz oder lang? — Bei diesen Übungen ist auch vornehmlich auf richtige Auffassung solcher Ausdrücke zu achten, welche im Volks- oder Kindermunde verwechselt oder ungenau genommen werden, wie z. B. schief und krumm; sauer und salzig; bitter und herb; lang und hoch.

Anmerkung. Soll man dem beigefügten Eigenschaftsworte aus dem Wege gehen? Das ist nicht nothwendig. Man wird dem Kinde nichts über die Beifügung als Satzglied sagen; aber warum sollten sich nicht Sätze gestalten lassen wie folgende: Das Obst kann reif oder unreif sein. Das reife Obst ist gesund, das unreife Obst ist ungesund. — Man hüte sich nur vor solchen Sätzen, welche die Klarheit der Vorstellung beeinträchtigen, oft geradezu unlogisch sind; z. B. Die runde Kugel läuft. Der Ofen ist warm. — Wenn das beigefügte Eigenschaftswort mit in diese Übungen hereingezogen wird, so muss auch auf die Frage: Was für ein Ding? aufmerksam gemacht werden. — Bei den verschiedenen Übungen finden die gegensätzlichen Eigenschaften die nöthige Berücksichtigung.

c) Das Thätigkeitswort (Zeitwort). α) Auffassung des Begriffs. Der Lehrer entwickelt durch Sprech- und Schreibübungen die Begriffe: thun, thätig sein, Thätigkeit, Thätigkeitswort, worauf eine Reihe von schriftlichen Übungen folgt. Hiebei wird das Aufgefasste eingeübt und Neues dazu gewonnen (die drei Hauptzeiten; Übungen, in denen von Dingen ausgesagt wird, was mit ihnen geschieht). Als Richtschnur für die Behandlung dieses Capitels können folgende Sätze dienen, welche nach einander zur Auffassung gebracht werden: Personen, Thiere können etwas thun, können thätig sein, können eine Thätigkeit ausführen, ausüben; auch Pflanzen und Sachen kann man Thätigkeiten zuschreiben; Wörter, welche eine Thätigkeit ausdrücken, heißen Thätigkeitswörter; jede Thätigkeit geschieht in einer bestimmten Zeit; die Zeit unterscheidet man in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft; eine Thätigkeit, die jetzt geschieht, heißt man gegenwärtig, 2c. Anfangs kann man in die Sätze, welche der Zeit nach aufgefasst werden sollen, die Wörtchen heute, gestern, morgen mit aufnehmen lassen, wechsle aber diese mit andern Formen, damit der Zeitbegriff nicht einseitig und zu eng aufgefasst werde. So kann man statt „gestern“: vor einer Stunde, unlängst, vor Wochen, vor Jahren setzen lassen, ebenso statt „morgen“: bald, nach einer Stunde, nach einigen Tagen 2c. und statt „heute“: jetzt. Endlich folgt der Ausdruck „Zeitwort“.

β) Stilübungen. 1. Von Personen und Thieren wird irgend eine Thätigkeit ausgesagt. — 2. Was kann ein Kind thun (in der Schule, außer der Schule, des Tags über vom Aufstehen morgens bis zum Niederlegen abends)? 3. Thätigkeiten der Handwerker, des Landmanns, der Mutter 2c. 4. Die Stimmen der Thiere: Der Hund bellt. Die Katze miaut 2c. 5. Thätigkeiten, welche man leblosen Dingen zuschreibt: Der Wind bläst. Die Kette rasselt. Das Fenster klirrt 2c. Was kann das Wasser thun? 2c. 6. Was haben wir gestern in der Schule gethan? Was thun wir heute? Was wollen wir morgen thun? 7. Sätze,

welche in den drei Hauptzeiten erscheinen: Wir haben gestern geschrieben. Wir schreiben heute. Wir werden morgen schreiben 2c. 8. Darstellung verschiedener Erscheinungen in der Natur: Es ist Herbst. Die Tage werden kürzer, die Nächte länger 2c. — Der Winter ist vorbei. Im Winter bedeckte oft der Schnee Felder und Wiesen, Straßen und Dächer. Auch gab es viel Eis 2c. — 9. Welcher Vogel kann schön singen? Welches Thier kann gut springen? 2c. Wer näht oft und viel? Wer mauert? 2c. 10. Was kann man biegen? brechen? werfen? 2c. 11. Die Wiese kann man mähen. Die Wiese wird gemäht. Was wird gewaschen? gebacken? gegessen? getrunken? 2c. 12. Einander entgegengesetzte Thätigkeiten: arbeiten — faulenzen; lachen — weinen; geben — nehmen 2c. (In Sätzen.) 13. Es werden auch Übungen eingestreut, welche die Sätze in der Form der Behauptung, der Frage und des Befehles bieten: Max schreibt. Schreibt Max? Max, schreib! 14. Combinationen dieser Übungen, welche kleine Erzählungen, Beschreibungen, Umformungen von Lesestücken ausmachen können.

III. Classe.

§ 59.

1. **Lehrziel.** a) Lesen wie auf der vorigen Stufe mit gesteigerten Anforderungen. Memorieren passender Lesestücke.

b) Sprachübungen. Fortgesetzte orthographische Übungen wie auf der vorigen Stufe; der einfache Satz; die veränderlichen Redetheile *); schriftliche Übungen wie auf der vorigen Stufe; außerdem schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke nach gegebenen Fragen.

§ 60.

2. **Besprechung des Lehrzieles.** a) Der Leseunterricht. Die „gesteigerten Anforderungen“, von denen der Lehrplan spricht, beziehen sich darauf, dass die Schüler nicht bloß mit Sicherheit, sondern auch mit einer gewissen Fertigkeit lautrichtig zu lesen vermögen, dass also das mechanische Lesen zu einem geläufigen werde. Zur Erreichung dieses Zieles hat man, wie in der II. Cl., nach dem statarischen besonders das cursorische Lesen zu pflegen.**) Zielt ersteres auf das Erfassen des Inhaltes ab,

*) Für die fünfclassige Volksschule in Niederösterreich ist hier noch eingeschaltet: Wortbildung.

**) Das statarische (stehende, verweilende) Lesen ist ein Lesen mit Unterbrechungen, welche behufs Erfassung des Lesestoffes durch Betrachtungen und Erklärungen als nothwendig erachtet werden; diesem gegenüber steht das cursorische (fortlaufende) Lesen.

so hat letzteres die Form, die lautliche Seite des Lesestoffes zu bewältigen, was keineswegs ohne umsichtige Übung in der Schule gut vollführt wird. Es sind solche Stunden oder Halbstunden, in denen cursorisch gelesen wird, keine Erholungspausen für den Lehrer, denn er hat hiebei, wie der echte Lehrer überhaupt in jeder Schulstunde, vollauf zu thun. Es darf ihm kein vernachlässigter oder falsch behandelter Laut (b — p, d — t, ä, ö, ü, eu 2c. sind besonders hiebei ins Auge zu fassen), kein unrichtig gesprochenes Wort entgehen, und stets ist auf gute und scharfe Articulation und richtige Accentuierung zu achten. Besonders schwierige Wörter, Wortfügungen oder wohl auch einzelne Stellen lasse er auch besonders üben, u. zw. bis zur Geläufigkeit, wobei er das Buchstabieren, das Abschreiben einzelner Wörter oder auch einzelner Stellen zweckentsprechend zu Hilfe zieht, so dass schließlich das ganze Lesestück selbst von den schwächeren Schülern ohne störendes Stocken, Stottern und Wiederholen gelesen werden kann. Man vergesse aber auch nicht, die durchgearbeiteten Lesestücke von Zeit zu Zeit immer wieder lesen zu lassen. Auch in der Behandlung der Lesestücke tritt eine zweckmäßige Steigerung derart ein, dass man im allgemeinen bei dem Inhalte des Lesestoffes mehr auf den Grund geht und so der sich entwickelnden Kraft des Schülers in angemessener Weise die zuträglichste Nahrung bietet.

b) Die Sprachübungen.

α) Die orthographischen Übungen. Die „fortgesetzten orthogr. Übungen" bestehen in der Befestigung und Erweiterung des in der II. Cl. Gebotenen. Im Nachstehenden sei ein Plan skizziert, welcher dem Unterrichte zugrunde gelegt werden kann:

1. Die wichtigsten Fälle der Großschreibung. (Wiederholung der Fälle im ganzen; gelegentliche Wiederholung einzelner Fälle bei den schriftlichen Übungen.)

2. Bezeichnung des kurzen Selbstlautes. Die Folge der Übungen kann sein: Anwendung des ll, mm, nn, rr, ff, ss, ss, bb, dd, tt, gg, ck, tz. Bei diesen Übungen ist es auch angezeigt, leicht sich ergebende Reimwörter suchen zu lassen, wie z. B. zu fallen — ballen, hallen, knallen, lallen, prallen, schallen 2c. Bei der Gruppe nn, ss vergesse man nicht, auf die Wörter hinzuweisen, welche ihre Endung -in oder -nis in der Mehrz. in -innen und -nisse verwandeln; — bei den Gruppen bb, dd, gg greife man nicht nach Wörtern, welche dem Kinde dieser Bildungsstufe zu ferne liegen (in Betracht können etwa kommen: Sabbath, krabbeln; Widder; Egge, Roggen, Flagge); — die Gruppe ck und tz muss, während die eben angedeuteten Verdoppelungen nur in wenigen Wörtern vorgeführt werden, in vielen Beispielen eine gründliche Behandlung und längere Übung erfahren. Hiebei müssen — wie in der II. Cl. — die Wörter auf

— rk, — lk, — nk, — lz, — nz, — rz ꝛc. geübt werden, wie auch jene Wörter mit einfachem k nach einem langen Selbstlaute, die erfahrungsgemäß häufig schlecht gesprochen und daher auch oft falsch geschrieben werden; solche sind: Haken, häkeln, Ekel, ekeln, quaken, blöken.

3. Bezeichnung des langen Selbstlautes. Anwendung der Verdoppelung des Selbstlautes, des e oder h als Dehnungszeichen. Hervorzuheben sind Fälle, wie: Haar — Härchen; Saal — Säle; die Wörter mit th (Thurm, Muth, -thum); die Wörter mit ß.

4. Der lange oder auch kurze Selbstlaut wird nicht bezeichnet. Aus diesem Capitel werden nur die gebräuchlichsten Fälle in einigen besonderen Übungen angeschaut, wie z. B. die Wörter: am, an, im, in, Bild, Wort ꝛc.; Fibel, Maler, Lid, Ton ꝛc.

5. Übungen in der richtigen Auffassung und Schreibung der Wörter mit gleich- oder ähnlichklingenden Selbstlauten (ä — e; ü — i; ö — e; eu — äu).

6. Übungen in der richtigen Schreibung von Wörtern mit gleich- oder ähnlichlautenden Mitlauten (f — v; b — p; d — t; g — k).

7. Übungen in der richtigen Schreibung von Wörtern mit einzelnen Consonanten-Verbindungen (dt; chs, gs, ks, cks, x, tsch, sp, pf; qu, st, ßt, st, ßt).

Der Schüler wird durch diese Übungen zur Einsicht geführt, worauf es in der Rechtschreibung vorzugsweise ankomme: 1. Man bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen. 2. Man beachte den richtigen Gebrauch der Großbuchstaben. 3. Man merke auf die gebräuchliche Bezeichnung für die gedehnten und geschärften Selbstlaute. 4. Man habe acht auf die gleichen und ähnlichen Laute und die Art ihrer Bezeichnung.

β) Der grammatische Unterricht. Aus der Satzlehre ist „der einfache Satz" das Lehrobject; die Wortlehre wird damit in Verbindung gesetzt. Es handelt sich zunächst darum, ob wir den reinen einfachen, oder den erweiterten einfachen Satz zur Grundlage des Unterrichts in der grammatischen Formenlehre nehmen sollen. Da der Lehrplan für die II. Cl. den „reinen einfachen", für die IV. Cl. den „erweiterten einfachen" Satz vorschreibt, so scheint, indem hier eine präcise Fassung des Classenzieles fehlt, freie Hand gelassen zu sein, ob der Lehrer fürs Gymnasium, ob für das Leben ohne diese Rücksicht vorbereiten soll oder will. Offenbar wäre das Verlangen, mit Schülern im neunten Lebensjahre alle Verhältnisse des erweiterten einfachen Satzes nach streng grammatischen Rücksichten durcharbeiten zu sollen, im Interesse der gesunden geistigen Entwicklung des Schülers und im Interesse des Lehrgegenstandes nicht zu billigen. Der Unterricht in dieser

Classe ist noch ein grundlegender, und es ist wohl kein Versäumnis, wenn man sich bezüglich der Erweiterung in der Formenlehre mit den Verhältnissen des reinen einfachen Satzes begnügt, dafür fleißig lesen, recitieren, erzählen und schreiben läſst, bei allen diesen Übungen den Anschauungskreis des Kindes zu klären und zu bereichern sucht, seinen Verstand schärft, den sprachlichen Ausdruck regelt und bildet und im Schreiben (Rechtschreiben und Stil) eine ziemliche Gewandtheit und Correctheit anstrebt. Bei den schriftlichen Übungen weicht man dem erweiterten einfachen Satze ebensowenig aus, wie beim Sprechen, ja man arbeitet sogar, um auf den folgenden Unterricht in der Grammatik vorzubereiten, auf ein praktisches Verständnis der Nebenglieder des Satzes hin, indem man bei vielen Gelegenheiten nach verschiedenen Satzgliedern fragen lehrt, überläſst aber die Theorie der Mittelstufe. Demgegenüber findet man nicht selten, daſs Schüler schon im dritten Schuljahre mit den Definitionen von Object, Attribut, Adverbiale, mit der Biegung des Substantivs, ja wohl mit der Bildung aller Zeitformen gequält und durch einen solchen Betrieb des grammatischen Unterrichtes für den spätern Sprachunterricht abgestumpft werden.

Nach dem Gesagten wäre aus der Satzlehre nur Folgendes zu vermitteln: Begriff Satz; Satzgegenstand und Satzaussage als Hauptbestandtheile (Glieder) des Satzes; der Satz enthält eine Behauptung, oder eine Frage, oder einen Ausruf (auch wohl einen Wunsch, einen Befehl); Betrachtung solcher Sätze bezüglich der zu wählenden Satzzeichen, bezüglich der Stellung ihrer Satzglieder; die drei Hauptformen der Aussage. — Die Fortsetzung der grammatischen Formenlehre kann sich im Umrisse folgendermaßen gestalten: 1. Satzgegenstand und Aussage sind Hauptwörter: Begriff des Hauptwortes; Zahl desselben (Arten der Mehrzahlbildung; Betrachtung dialectischer Formen); der bestimmte und unbestimmte Artikel (Übungen im Gebrauch des Artikels); Art und Gattung; Eigennamen und Gattungsnamen. 2. Die Satzaussage ist ein Eigenschaftswort: Begriff; Steigerung (Gebrauch des wie, als und am hiebei, sowie der Wörter recht, sehr, mehr ꝛc.) 3. Die Satzaussage ist ein Zeitwort: Begriff Thätigkeitswort; die Zeitformen, u. zw. Gegenwart, Verght., Zuk. und die Mitvght. als Erzählform (letztere Zeitform immer noch unter der Bezeichnung: die kürzere Form der Verght.); Zeitwort; Hilfs- und Hauptzeitwort; Beachtung der Formen des starken und schwachen Zeitwortes. 4. Das Fürwort: Begriff desselben (immer die allgemeine Natur des Fürwortes festhaltend, so daſs alle Arten desselben erkannt werden können, obzwar das persönliche vorerst als Ausgangspunkt der Betrachtung dient); die Personen in der Redeform; die Formveränderung des Zeitwortes in den Personen; bestimmte und unbestimmte Fürwörter. (Daſs

diese vier Hauptpartien vielfach ineinandergreifen, ist wohl selbstverständlich; besonders ist es das Fürwort, das sich in seiner Anwendung den ersten drei Capiteln passend einfügt.)

Was die Wortbildungslehre in dieser Classe anbelangt, so ist dieser Unterricht wohl am einfachsten und zweckmäßigsten als gelegentlicher zu pflegen und verquickt sich bald mit dem Leseunterrichte, bald mit den grammatischen, bald auch mit den orthographischen Übungen, je nachdem es das gründliche Erfassen eines Begriffes oder einer Sprachform erheischt. So wird z. B. Band, Bund und Bündel mit binden, rissig mit Riss und reißen in Zusammenhang gebracht, so wird man z. B. bezüglich der Orthographie Wörter, wie: reiten — Ritt, fließen — Fluss rc. zusammenstellen und ihre Zusammengehörigkeit klarlegen. — Diesen Zweig des Sprachunterrichts aber planmäßig als Disciplin behandeln zu wollen, führte hier zu weit. Aufgaben, welche nur ein mechanisches Bilden von Wörtern aus anderen durch bestimmte Ableitungselemente verlangen (z. B. aus einer Anzahl von Hauptwörtern andere durch Anhängen von — **er, el, chen** rc.), sind ohne eigentlichen Bildungswert. Stets muss die Wortbildung an einen Inhalt geknüpft werden, welcher das Interesse des Kindes durch einen Gesprächsstoff erregt, oder durch vorangegangenen Unterricht gewonnen hat, und dann handelt es sich um die Bereicherung des Sprachschatzes, weshalb es hiebei stets neben der richtigen Erfassung des Begriffes auf die richtige Anwendung in der Sprache ankommt.

Auf die Arten der Wortbildung mag so elementar als möglich hingewiesen werden; denn es nimmt sich gar sonderbar aus und läst auf Leichtfertigkeit oder seichte Bildung des Lehrers schließen, wenn man acht-, neunjährige Schüler von Wurzelwörtern und Stämmen sprechen hört, als wären das Spielsachen für Kinder. Und doch ist es ja männiglich bekannt, dass selbst Germanisten von Fach in der Entscheidung, ob dies oder jenes Wort eine Wurzel, oder aber ein Stamm sei, außerordentlich vorsichtig sind und oft die Unzulänglichkeit ihres Wissens oder überhaupt der Wissenschaft in solchen Fragen ohne Rückhalt zugestehen. Diese elementare Weise besteht darin, dass man bei der Entwicklung und Betrachtung von Wortbildungen auch auf die Formveränderung achten lehrt, indem es nur z. B. heißt: hier ist der Umlaut und die Endung en eingetreten (Trank — tränken), hier haben wir einen anderen Selbstlaut gesetzt (sitzen — setzen), hier wurden zwei Wörter zu einem zusammengesetzt (Thurmhahn) rc.

γ) Die Stilübungen sollen sich, wie in der vorigen Classe, an den Gesammtunterricht anschließen, aus demselben hervorsprossen.

An das Lesebuch sich anschließend, sind sie: 1. Abschreibübungen; 2. Aufschreibübungen aus dem Gedächtnis, nach dem Dictat; 3. Übungen im Niederschreiben kleiner Erzählungen nach Schlagwörtern, welche letztere aber das Sprachgefühl nicht verletzen dürfen, in der Wiedergabe von Lesestücken nach gestellten Fragen, wodurch entweder der ganze Inhalt eines kurzen Lesestückes mit anderen Worten ausgedrückt (in veränderter Form gebracht) wird, oder aber ein längeres auf das Wichtigste (Wesentlichste) zusammenzuziehen ist; 4. Umbildungen nach vorhergegangener genauer mündlicher Übung, u. zw. formelle und materielle Umbildungen leichter Art (s. § 48, 5. b).

Aus dem Anschauungsunterrichte, der sich hauptsächlich an den natur- und heimatkundlichen Theil des Lesebuches anlehnt, ergeben sich ebenfalls Stilübungen, wie: 1. Die Niederschrift von einzelnen Urtheilen über verschiedene Gegenstände (Nahrungsmittel, Naturerscheinungen, Stände 2c.); 2. Angabe der Theile von Dingen; 3. Unterscheidung der wesentlichen Merkmale von den zufälligen, u. zw. erst bei einem Dinge, dann bei mehreren; 4. Bestimmung der Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten erst bei vorhandenen, d. i. durch äußere Anschauung aufgefassten Dingen, und dann von hinlänglich bekannten abwesenden, also durch innere Anschauung gegenwärtig gehaltenen Gegenständen; 5. Aufsätzchen, welche sich durch Combinierung von bisherig beobachteten Gesichtspunkten ergeben (kurze Beschreibungen und Vergleiche), so über Dinge im Schulzimmer, in der Wohnstube, am Hause, im Garten, über einzelne Handwerker, Werkzeuge, Kleidungsstücke oder Nahrungsmittel, über verschiedene Gewächse, Metalle 2c.; 6. Stilübungen, welche die Ergebnisse des Unterrichtes über Dinge derselben Art zusammenfassen, so z. B. Allgemeines über die Pflanzen, über das Wohnhaus, über die Hausthiere, über die Nahrungsmittel 2c.; Zusammenstellung der Beschäftigungen des Bauers, des Priesters 2c.

Auch der grammatische und orthographische Unterricht ist von Schreibübungen begleitet, wie: 1. Art und Gattung (was ist das Ding?). 2. Eigenschaften von Dingen. 3. Thätigkeiten derselben. 4. Zweckmäßige Anwendung des Fürwortes (in den Stilarbeiten überhaupt). 5. Anwendung der Zeitformen; Umbilden von Sätzen und wohl auch kurzen Lesestücken durch Veränderung der Zeitform (doch ohne dadurch dem Inhalte Zwang anzuthun). 6. Verschiedene

Grade der Eigenschaft (Anwendung der Wörter: wie, als, recht, sehr, überaus, weniger, minder, viel 2c.). 7. Wo, wann, wie, warum geschieht eine Thätigkeit? 2c. Bei allen diesen Übungen (wenn auch bei den grammatischen in beschränkterem Maße) werden die wesentlichsten Formen des Satzes (der reine einfache, der erweiterte einfache, der zusammengezogene und die leichtesten Formen des zusammengesetzten Satzes) in Anwendung gebracht, aber in unmittelbarer Auffassung von Inhalt und Form, ohne alles grammatische Regelwerk, durch Beispiel, Nachahmung, Übung; bei all diesen Übungen wird auf das klare und gründliche Erfassen der Sache das Hauptgewicht gelegt, dabei zum fleißigen, bündigen und correcten Sprechen veranlasst, so dass nur das wahrhaft Erkannte und klar Ausgesprochene zur richtigen schriftlichen Darstellung gelangt.

§ 61.

3. **Lehrprobe.** Thema: Behandlung des Lesestückes „Die guten Nachbarn" v. Chr. Schmid. (Leseb. v. Kummer, Branky und Hofbauer, 3. Thl.)*)

A) Freies Vorerzählen. In einem freundlichen Thale lag ein hübsches Dorf. An dem einen Ufer des wasserreichen Baches war die Mühle erbaut, in welcher die Bauern ihr Korn vermahlen ließen; nahe am andern Ufer wohnte der Schmied, der ihre Pflüge schärfte und den Ackergäulen die Hufe beschlug. Wenn die Mühle lustig klapperte, schüttete der fleißige Müller das Getreide auf und füllte die Säcke mit Mehl; drüben aber auf der andern Seite des Baches stand der Nachbar Schmied in seiner Werkstätte, glühte das Eisen und hämmerte frisch drauf los, dass die Funken stoben. An Sonntagen konnte man wohl merken, wie die beiden fleißigen Männer gute Nachbarschaft hielten. Entweder gieng der Müller mit Weib und Kind hinüber, um den Schmied zu besuchen, oder dieser kam mit den Seinen herüber zu den Müllersleuten, und während die Alten sich ernsthaft besprachen, trieben die Kinder gemeinsam ihr Spiel. Unter der Woche trafen sich die Nachbarn wohl nur, wenn der Müller seine Geräthe schärfen ließ oder der Schmied sein Getreide zum Vermahlen brachte. Jeder wusste im voraus, dass ihm der Nachbar gut und billig arbeite. Auch mancherlei Gefälligkeiten erwiesen sich die Nachbarsleute.

War dem Vieh des Müllers etwas Schlimmes zugestoßen, so war schnell der erfahrene Schmied mit Rath und Hilfe zur Hand, dafür nahm die Müllersfrau der Nachbarin im Sommer manches Stück Leinwand auf die Bleiche.

*) Von K. Gloning.

Die gute Nachbarschaft sollte aber noch ernstere Proben bestehen.

Die Müllersfrau besorgte an einem heißen Sommertage die Leinwand auf der Bleiche; ihr kleiner Knabe pflückte am Bachesrande Blumen; drüben in der Schmiede stand der Schmied an der Esse, und wenn der Hammer schlug und die Funken stoben, schaute der Müllerknabe wohl gerne hinüber. Die Mutter wurde in das Haus gerufen, und der Kleine blieb allein am Bache. Er wagte sich zu nahe an dessen Rand, glitt aus und fiel in das tiefe, reißende Wasser. Sicher wäre er ertrunken, hätte nicht der Schmied von seiner Werkstätte aus das Unglück bemerkt. Er ließ Hammer und Zange, sprang in das Wasser, zog das Kind aus den reißenden Fluten, trug es in die Mühle und half den erschreckten Eltern den bewusstlosen Kleinen zum Leben zurückrufen. Dann aber entzog er sich rasch den Danksagungen, wechselte die durchnässten Kleider und machte sich an der glühenden Esse und bei harter Arbeit wieder warm.

Nach Beendigung dieses eine Einheit bildenden Abschnittes gönnt der Lehrer den Schülern eine entsprechende Pause zur Sammlung und zum Aufathmen.

Dann fordert er zur Wiedergabe des Erzählten auf, etwa mit der Frage: Wovon habe ich erzählt? (Von welcher Begebenheit? welchem Ereignisse?) Ist die Classe im Herausfinden des Hauptsächlichen bereits geschult, so wird es nicht fehlen, dass auch weniger sprachgewandte Schüler das bringen, worauf es ankommt, ungefähr in folgender Antwort: Von einem Schmiede, der dem Müller das Kind aus dem reißenden Bache gezogen hat. Kommt eine ähnliche Antwort, so hat der Antwortende sich und die Classe auf den Höhepunkt des Weges gestellt, den die Erzählung verfolgte, und es wird leicht, durch wenige, aber wohlüberlegte, leitende Fragen zum Rückblicke auf die Hauptpunkte desselben zu veranlassen.

Wie kam das Kind in Lebensgefahr? Wie kam der Schmied dazu, es zu retten? Welchen Gefahren setzte er sich dabei aus? (Ertrinken—Erkältung durch ein Bad nach erhitzender Arbeit.) Was mochte ihn bewogen haben, Leben oder Gesundheit für das Kind eines andern zu wagen? Möglicherweise werden Hilfsfragen nöthig, wie: Welches Gefühl hätte den Vater des verunglückten Kindes angetrieben, ins Wasser zu springen? Die Mutter? (Vater und Mutter lieben ihr Kind mehr als das eigene Leben.)

Erinnert euch der Geschichte vom Knäblein, das in den Bach fiel, weil unter ihm das Steglein brach. Wer hat es gerettet? Welches Gefühl mag den Bruder bewogen haben, dem Brüderlein nachzuspringen? Den Schmied trieb nicht Vaterliebe, auch nicht Bruderliebe, als er dem Müllerknaben nachsprang in den reißenden Bach; wie können wir die Liebe nennen, die ihn antrieb, den Knaben des Nachbars zu retten? (Wenn anstatt Nächstenliebe Nachbarliebe kommt:

Gewiss hätte der brave Schmied auch das Kind eines Fremden nicht ertrinken lassen, nicht einmal das Kind seines Feindes. Jeder Mensch ist uns ja von Gott zum Nachbar gesetzt, Freund und Feind, und ihr kennt ja das Gebot der Nächstenliebe... Dem Kinde des freundlichen N. kam er aber um so bereitwilliger zu Hilfe; warum wohl?) Der Müller mochte wohl Gott danken, der ihm einen so guten Mann zum Nachbar gegeben.

Hauptbedingung des Gelingens einer derartig geleiteten Rückforderung des Wesentlichen einer Erzählung ist und bleibt, dass der Lehrer den Schülern ein freies Aussprechen gestatte. Der Schüler darf nicht unterbrochen werden, auch wenn er unbeholfen erzählt, selbst sprachliche Verstöße dürfen ihm nicht während der Rede verbessert werden, sonst verliert er über dem ängstlichen Haschen nach der dem Lehrer genehmen Form jegliche Beherrschung des Inhalts, und viele voreilig unterbrochene Schüler scheuen sich, ein zweitesmal ihren guten Willen über dem mangelnden Können verkannt zu sehen. Bringt die Darstellung nur einiges dem Inhalte nach Brauchbare, so muss das zunächst angehört und wohl auch als das Richtige anerkannt werden. Mit der Correctur der Form aber muss ihm auch Interesse für eine sprachrichtige Ausdrucksweise eingeflößt werden, etwa: „Was du geantwortet hast, ist ja richtig, nur ist es nicht hübsch, wie du es gesagt hast." Nun hilft man ihm an Gestaltung der Form, je nach der Art des Verstoßes. Lag der Fehler im dialectischen Ausdruck, so hüte man sich vor dem: „So sagt man nicht!" In der häuslichen Umgebung des Schülers sagt man wahrscheinlicherweise so, vielleicht sind Vater und Mutter dieses „man"! „Wir in der Schule sagen nicht so! Versuche, das in der Schriftsprache zu sagen!" Findet der Schüler für einen Begriff, eine Vorstellung, ein Gefühl den geeigneten Ausdruck nicht, so gebe der Lehrer Hilfen, wie es bezüglich Vaterliebe, Nächstenliebe 2c. gezeigt wurde, verweise auf besprochene Lesestücke, die Analoges enthalten. Construiert der Schüler den Satz schlecht, so ist ein Einhelfen des Lehrers wohl gestattet. Aber selbst bei der Heranziehung eines Sprachgewandteren benimmt man den Stachel, wenn sie mit einer Bemerkung geschieht, welche die Leistung des Zurücktretenden würdigt.

Unsere Geschichte von den guten Nachbarn ist noch nicht zu Ende.

Die alte Freundschaft war noch inniger geworden, und der Müller sann oft nach, wie er dem Retter seines Kindes so recht seinen Dank erweisen könne. Darüber war ein Jahr hingegangen. Da wurde der Schmied von einem schrecklichen Unglücke heimgesucht. Er lag nach schwerer Tagesarbeit mit den Seinen im tiefsten Schlafe, als ihn das Brüllen der Rinder im Stalle, lautes Krachen und Prasseln weckte. Erschreckt sprang er aus dem Bette und sah das Haus über und über in Flammen stehen. Rasch weckte er die Seinen, fasste ein paar der Kinder, die andern nahm die Frau, und eiligst trugen sie dieselben aus dem brennenden Gebäude in den Obstgarten hinter dem Hause. Als der Vater die Seinen gerettet wähnte, eilte

er nach dem brennenden Stalle, um die Rinder aus den Flammen zu schaffen. Die Mutter hatte ihre Noth, die jammernden, schlaftrunkenen Kinder zu beruhigen. Dabei vermisste sie zu ihrem Schrecken das kleinste Töchterchen. Sie meinte gesehen zu haben, wie der Vater dasselbe in Sicherheit brachte, dieser aber glaubte das Kind in den Armen der Mutter, und so war das hilflose Wesen in der Verwirrung des ersten Schreckens im brennenden Hause zurückgeblieben. Während die Mutter wie sinnlos in dem flammenerleuchteten Garten das fehlende Kind suchte, waren die herbeigeeilten Männer des Dorfes auf das Geschrei desselben aufmerksam geworden. Gerne hätten sie dem braven Schmied das Kind aus den Flammen geholt, aber auch die Beherztesten scheuten vor der Wuth des Feuers zurück; die Flammen konnten den Eindringenden erfassen, der Qualm ihn ersticken, stürzende Balken ihn zerschmettern.

Das wagte für das Kind eines andern auch der Muthigste nicht. Der Vater aber war nicht zur Stelle; er hatte ja keine Ahnung von der schrecklichen Gefahr, die sein Töchterlein bedrohte, und als die Mutter in die Flammen dringen wollte, ihr Kind zu retten, hielten die Männer des Dorfes sie mit Gewalt vor dem sichern Untergange zurück. So schien das arme Kind verloren. Doch, wo die Noth am größten ist, ist Gottes Hilfe am nächsten.

Der Müller war gleichfalls herüber gekommen, dem braven Nachbar in seiner Noth zu helfen. Kaum hatte er gehört, dass dessen Kind vom Flammentode bedroht sei, so fasste er den Entschluss, sein Leben daran zu setzen, um dem Schmiede die Rettung seines Knäbleins aus dem Wasser zu vergelten. Bevor man es in der Verwirrung bemerkte, war er in das Haus gedrungen, fand sich, vom Geschrei des hilflosen Kindes geleitet, trotz des dichten Qualmes in den wohlbekannten Räumen zurecht und brachte es glücklich heraus, als eben der Vater herbeigeholt war. Dem legte er die weinende Kleine unbeschädigt in die Arme.

Bevor der athemlose Schmied noch ein Wort des Dankes hervorbringen konnte, sagte der wackere Müller: Gott sei gelobt, der es mir gelingen ließ, Euer Kind zu retten und Euch zu vergelten, was Ihr an dem meinen gethan habt. (Ganze Erzählung 8—10 Min.)

1. Wiederfordern des Hauptinhaltes wie beim I. Absatze. 2. Zusammenfassen des Inhaltes. Unter Führung des Lehrers thun dies

die Schüler in freier Weise: Die Geschichte erzählt von einem Schmiede, der dem benachbarten Müller das Kind aus dem Bache zog; der Müller vergalt ihm den Liebesdienst und holte dem Schmiede das Töchterchen aus dem Feuer.

Die ermittelte Form wird schließlich endgiltig festgestellt und geübt, damit auch die Schwächeren eine verläßliche Stütze für die Reproduction gewinnen.

B) Lesen der Erzählung.

Die Schüler nehmen die Bücher vor, schlagen das Lesestück auf und folgen hörend und sehend dem Inhalte, den der Lehrer mustergiltig vorliest. Sodann wird das Stück von den Schülern gelesen; zuerst kommen gewandtere Schüler mit feinerem Gefühl für richtige Betonung, dann stufenweise abwärts schwächere Leser zum Lesen. Letzteren pflegen Sätze von mehrfacher Zusammensetzung, wie der 3. in unserem Stücke, Schwierigkeiten zu machen. Einen solchen Satz liest der Lehrer neuerdings vor, läßt ihn wiederholt lesen, von fertigeren wie schwächeren Lesern, zur Einübung wohl auch im Chore, wobei seine Stimme die Führung übernimmt, um schleppendem Lesen im sogenannten Schultone vorzubeugen; die Schüler haben mit etwas gedämpfter Stimme mitzulesen; ist die Classe sehr stark, liest wechselweise die eine und dann die andere Abtheilung, das Satzzeichen gebietet allen halt, ein leises Aufklopfen regelt das gleichzeitige Einsetzen zum Weiterlesen. Sollte einem besonders schwachen Leser ein oder das andere Wort Schwierigkeiten machen, so ist zunächst zu ergründen, ob er nicht mit dem Wortbilde eine falsche Vorstellung verknüpfe, vielleicht den Inhalt des Satzes unrichtig aufgefaßt habe; in diesem Falle ermöglicht eine Richtigstellung des Inhalts dem Schüler, seine Fehler selbst zu verbessern; sonst genügt hiefür die Forderung genaueren Hinsehens, nöthigenfalls schreibe man das Wort an die Wandtafel.

Häufiger ist auf dieser Stufe die wachsende Befähigung, den Inhalt eines Satzes im raschen Überblicke aufzufassen und dem Sinne nach richtig anzugeben, die Ursache von Lesefehlern; merkt der flüchtige Leser, dass der Lehrer wachsam ist und unerbittlich an der Wiedergabe des Wortlautes festhält, so sind diese Flüchtigkeitsfehler bald beseitigt.

Ist das Lesen hinlänglich geübt, wird an die **Vertiefung** des Inhaltes gegangen.

Lies die Überschrift! Nach welcher Eigenschaft sind die Nachbarn näher bezeichnet? Weshalb nennen wir sie **gute** Nachbarn? Welche gute That hat der eine — der andere geübt? Verdienten sie wohl auch diese Bezeichnung, wenn wir nicht von der guten That des einen und des andern wüssten? In diesem Falle wäre das Wort „gut" in einem andern Sinne zu verstehen. Leute, die im Nebeneinanderleben Zank und Streit meiden, erweisen wohl ihr gutes Herz. Wie können wir sie nennen, weil sie sich gut vertragen! (Vermögen die Schüler nicht das Eigenschaftwort „verträglich" zu bilden, so verhelfe ihnen der Lehrer durch ähnliche oder auch gegensätzliche Bildungen dazu: Wer gerne zankt, heißt zänkisch; wer gerne streitet, streitsüchtig. Hatten unsere Nachbarn so schlimme Eigenschaften?

— Näher liegende Hilfen: Wer sich dem andern als Freund erweist, behandelt ihn freundlich; wer sich dem andern als Feind erweist, behandelt ihn feindlich.

Lies den ersten Absatz! Ich zeichne an die Wandtafel den Bach und mit diesem Viereck die Lage der Mühle am rechten Ufer. Weshalb so nahe am Bache? Wer kann die Lage der Schmiede anzeigen? An welchem Ufer? Wir denken uns auf dem rechten Ufer und sprechen: Die Mühle liegt diesseits des Baches; wie zeigen wir im Sprechen die Lage der Schmiede an? (Die Wörter: diesseits, jenseits an die Wandtafel!) Nach welcher Seite lag wohl die Werkstätte des Schmiedmeisters? Woraus schließest du das? Wie nennen wir den Knaben, weil er nicht hübsch vor sich gesehen? (Wie den Knaben, der vom Felsen stürzte [Nr. 4]?) Warum wäre das Knäblein verloren gewesen, wenn nicht der Schmied sein Unglück bemerkt hätte? (Allein sein; — das Geklapper der Mühle übertönt den Hilferuf; — Tiefe des Wassers.) Der Schmied besann sich nicht lange, fasste rasch einen Entschluss; welchen? Wie nennen wir den Mann, der den rechten Entschluss rasch fasst und ausführt wie unser Schmied? (entschlossen.) Wozu hatte sich der Bruder des Knäbleins entschlossen, der ins Wasser fiel, weil das Steglein brach? Wie nennen wir dessen ältere Brüder, die sich nicht zur rettenden That entschließen konnten? In den tiefen Bach zu springen, um jemand herauszuholen, ist ein gewagter Entschluss! Weshalb durfte ein schwacher Knabe sich nicht dazu entschließen? Wie handelte der, weil er sich nicht besinnt, dass er zu schwach ist, dem andern zu helfen, und selbst ums Leben kommen kann? Meister Schmied war stark und kräftig, und er brachte dem Ertrinkenden Hilfe; wie nennen wir ihn, weil er schnell b e r e i t war, H i l f e zu bringen, zu reichen? (Hilfbereit, hilfreich. — Hilfen bieten: liebreich, wortreich ꝛc.)

Welche Eigenschaften haben wir an unserm Schmiede kennen gelernt? (An die Tafel: Er war verträglich, besonnen, entschlossen, muthig, hilfreich.) Das sind wohl gute Eigenschaften, und die Überschrift hat recht, wenn sie ihn einen guten Mann nennt. Ein Mann, der solche Eigenschaften zeigt, hat einen g u t e n C h a r a k t e r. —

Ähnlich wird der 2. Abschnitt behandelt, die Situation verdeutlicht, die Motive werden erörtert (Schreck, Angst, Schlaftrunkenheit, blendender Feuerschein und Dunkel der Nacht, Versuch des entschlossenen Schmiedes zu retten — Unentschlossenheit, Muthlosigkeit — Dankbarkeit, Gottvertrauen, Frömmigkeit), die Merkwörter als Eigenschaftswörter formuliert, nach den durch sie charakterisierten Personen gruppiert an die Tafel geschrieben, endlich wird die Geschichte von den Schülern wieder erzählt.

C) Grammatikalische und stilistische Übungen auf Grundlage des Lesestückes.

Die als Eigenschaftswörter angeschriebenen Merkwörter bilden den Ausgangspunkt der Bildung von Sätzen.

Von wem haben wir a u s g e s a g t, dass er verträglich, besonnen, entschlossen, muthig, hilfreich war? Frage nach dem Gegenstande dieser Aussagen!

Durch welche Wortart ist der Gegenstand des Satzes ausgedrückt? Durch welche Wortart ist die Aussage des Satzes ausgedrückt?

Der Gegenstand ist in all diesen Sätzen der gleiche; wir wollen ihn nur einmal nennen und die ihm zukommenden Eigenschaften der Reihe nach aussagen (Absetzen — Bindewort).

Nun wird geschrieben (ein Schüler an die Wandtafel, die anderen auf Täfelchen oder in Hefte):

Der Schmied war verträglich, besonnen, entschlossen, muthig und hilfreich.

Ähnlich werden folgende Sätze gewonnen:

Der Müller war verträglich, dankbar, muthig, entschlossen und fromm. — Beide Männer waren gut. — Die anderen Nachbarn waren rathlos, muthlos, verzagt. Das Knäblein war unvorsichtig, hilflos, durchnäßt, besinnungslos. Die Schmiedleute waren erschreckt, verwirrt, geängstigt.

Das Töchterchen war hilflos, blieb unversehrt (unbeschädigt).

Der Wert solcher Übungen in Beurtheilung des Charakters, der Gefühle und Beweggründe handelnder und leidender Personen vorgeführter Erzählungen ist ebenso groß für die Bildung des Verstandes und Gemüthes, wie fördernd für gute Ausdrucksweise in Wort und Schrift, weshalb sie möglichst vielseitig anzustellen sind.

§ 62.

4. Verwertung des Gelesenen. a) Zum 43. Lesestücke: „Liebloser Spott." (3. Theil.)*)

I. Wiedergabe des Gelesenen nach gestellten Fragen.

Welcher Unfall traf einst einen schwachen Greis? Wer bemerkte es, und wie benahmen sich diese? Wie war ihr Benehmen? — Lehre.

Diese Fragen werden zuerst mündlich, dann schriftlich beantwortet. Vor der Niederschrift wird mit den Schülern die Schreibung der schwierigeren Wörter besprochen. Während die Schüler die Aufgabe schriftlich ausarbeiten, suche der Lehrer die Fehler, welche etwa doch von einzelnen Schülern gemacht werden sollten, sogleich zu verbessern.

Ausführung der Aufgabe.

Ein schwacher Greis mit silberweißem Haar stolperte und fiel zur Erde. Böse Knaben bemerkten es und lachten darüber. Das war lieblos. Des Alters soll man nicht spotten.

II. Zur Rechtschreibung.

Unterscheidet „Greis" und „Kreis"! Wendet beide Wörter in Sätzen an und schreibet sie nieder!

---

*) Von Josef Pistl.

Wie war das Haar des Greises? Wie ist dein Haar? Was ist haarig? Welche Thiere sind behaart?

An der Tafel stehen die Wörter Haar, haarig, behaart. Wie viele „a" schreiben wir in diesen Wörtern? Warum wohl? Wodurch ist hier die Dehnung des „a" bezeichnet? Was für ein Zeichen ist daher das zweite „a" in diesen Wörtern?

Welche Wörter werden noch mit „aa" geschrieben?

Die Wörter „Haar", „haarig" und „behaart" sind in Sätzen anzuwenden und diese niederzuschreiben.

Schreibet! Die Katze verzehrte die Maus mit Haut und Haaren. Das Weib ließ kein gutes Haar an der Magd. Erkläret diese Redensarten!

III. Zur Wortbildung.

Die Bildungssilbe „los."

Gebet die Überschrift des 43. Lesestückes an! Rechtfertigt sie!

Die Knaben verriethen ein liebloses Herz. Wie war ihr Herz? („Lieblos" wird an die Tafel geschrieben.)

N. hat die Aufgabe ohne Fehler geschrieben; wie war also seine Aufgabe? Hat das Wasser einen Geschmack? Wie ist es daher? Welches Kind ist elternlos? Welche Eltern sind kinderlos? Wer ist brotlos? Wer spricht gedankenlos? Wer ist furchtlos? Welcher Baum ist fruchtlos? An welchen Schülern sind alle Ermahnungen fruchtlos?

An der Tafel stehen die Wörter: Lieblos, fehlerlos, geschmacklos, elternlos, kinderlos, brotlos, gedankenlos, furchtlos, fruchtlos.

Leset die Wörter an der Tafel! Was für Redetheile sind es? Warum? Aus welchem Worte ist das Wort „lieblos" gebildet? (Das Wort Liebe wird an die Tafel geschrieben.) Gebet an, aus welchen Wörtern die übrigen gebildet sind! (Werden an die Tafel geschrieben.) Welche Silbe haben wir immer an das betreffende Wort angehängt? Buchstabiere die Silbe „los"! An welche Wörter haben wir die Silbe „los" angehängt? Was für Redetheile sind die Wörter „Liebe", „Fehler" . . .?

An welche Redetheile hängen wir also die Silbe „los"? Was für Redetheile entstehen dann aus den Hauptwörtern? Was für Redetheile bildet demnach die Silbe „los"? Aus welchen Redetheilen bildet die Silbe „los" Eigenschaftswörter? Mit was für einem Anfangsbuchstaben müssen daher die Wörter mit der Silbe „los" geschrieben werden?

Wendet diese Wörter in Sätzen an und schreibet diese dann nieder!

Wer des Alters spottet, verräth ein liebloses Herz. Vor dem Auszuge aus Ägypten mussten die Israeliten ein fehlerloses Lamm schlachten. Das Wasser hat keinen Geschmack; es ist geschmacklos. Ein elternloses Kind ist eine Waise.

b) Zu den Stilübungen. Stilarbeiten aus einem Schülerhefte.

a) Eigenschaften des Pferdes. (Angelehnt an das 136. Lesest. „Das Pferd".)*)

Das Pferd ist schön und nützlich. Sein Gang ist stolz, der Bau ist fein, seine Glieder sind geschmeidig, seine Bewegungen sind leicht, die Mähne ist präch-

*) Leseb. v. Kummer, Branky und Hofbauer, III. Thl.

tig, der Schwanz ist stattlich, und seine Augen sind lebhaft und klug. — b) Weitere Eigenschaften des Pferdes. Das Pferd ist schnell und stark. Es ist kriegerisch, muthig und besonnen. Es ist geduldig, gelehrig und klug. Während der Esel und der Ochs träge und störrisch sind, ist das Pferd gehorsam und lenksam. — c) Sätze mit Eigenschaftswörtern, gewonnen aus dem 46. Lesestücke: „Das blinde Ross". Der Kaufmann war reich, thätig und prachtliebend. Die Wohnung war prächtig, die Einrichtung kostbar und die Kleidung theuer. Die Räuber waren raubgierig und mordlustig. Der Schimmel war blitzschnell, dankbar, treu und muthig. Der Herr war seinem Lebensretter dankbar. — d) Vorgänge während des Gewitters. (126. Lesest.: „Hans und sein Hund.") Der Himmel bewölkt sich. Die Sonne verdunkelt sich. Hans flüchtet sich. Der Hund verbirgt sich. Blitze leuchten. Der Donner kracht, der Regen strömt herab, der Bach schwillt an. Er tobt und tost. Das Wasser trübt sich und schwemmt allerlei Gegenstände daher. e) Der Wind erzählt in eigener Person, wie er die wortbrüchigen Kinder strafte (106. „Die Kinder und der Wind"): „Ich ward böse. Ich zog um das Haus und toste. Ich gieng nicht fort; ich brummte, tobte und brüllte; ich setzte mich lauernd auf des Häuschens Dach hinauf und blies hinein in den Schornstein. f) Die Kinder erzählen: „Wir legten Reiser an, aber sie wollten nicht flammen; wir bliesen uns heiser dran. Unsere Mutter blies auch. Wir husteten, räusperten und pusteten. Da mussten wir gestehen, was draußen im Walde geschehen war, was wir dem Winde versprochen, und wie wir unser Wort gebrochen haben." g) Der Weber. (190. „Der Weber.") Der Weber sitzt den ganzen Tag am Webstuhl. Man sieht, wie er das Schifflein wirft, man hört den Schlag des Webstuhles. Er webt ohne zu rasten und zu ruhen, und doch nimm das Webstück nur langsam zu. Manche Weber verfertigen grobe und starke Zeuge, andere dagegen feine und zarte Gewerbe. — Forts.: Viele Menschen beschäftigen sich mit der Weberei; es gibt allerhand Weber: Tuchweber, Leinenweber, Seidenweber, Teppichweber u. s. w. Geschickte Weber sinnen neue Muster aus; gar geschickt jedoch muss derjenige gewesen sein, der den Webstuhl ersann. — Forts.: In früheren Zeiten woben Frauen. Der Königin war das Weben kein niedriges Geschäft, sie fühlte Stolz und Freude, wenn ihr ein schönes Webestück recht gelungen war.

B. Die Mittelstufe.

§ 63.

Die Mittelstufe hat im Leseunterrichte das sinnrichtige Lesen zu erzielen; daneben soll das mechanische zu einem fertigen werden, d. h. ohne alle Schwierigkeit bezüglich der lautlichen Seite des Lesestoffes vonstatten gehen. Dem speciellen Zwecke des Leseunterrichts dieser Stufe entspricht ein näheres Eingehen auf den Inhalt der Lesestücke, damit der Schüler auch diesen be-

wältige, um das Sprachstück im richtigen, d. h. in einem dem Inhalte entsprechenden Tone lesen zu können; doch sind „weitgehende, vom Gegenstande ablenkende sachliche Erklärungen sorgfältig zu vermeiden.“ *) Der Schüler soll auch freier mit dem Stoffe des Lesebuches schalten lernen, was dadurch geschieht, dass er das Erkannte, Verstandene in seiner Weise auszudrücken angehalten wird, wobei der Lehrer vorwaltend das Amt eines umsichtigen und zielbewussten Leiters, nicht aber das eines Docenten übernimmt. So soll durch geistbildenden Unterricht der Schüler allmählich für die Gedanken, wie sie aus der Lectüre gewommen werden und im eigenen Innern auftauchen, den richtigen sprachlichen Ausdruck finden lernen, was voraussetzt, dass er auch im Gebrauch sinnverwandter Wörter und darin geübt werde, einen und denselben Gedanken in verschiedener Sprachform auszudrücken. Diese Übungen führen zur Mannigfaltigkeit im Ausdruck, was gewiss eine schätzenswerte Mitgift fürs Leben ist. Schwatzhaftigkeit, nichtssagendes Gerede, wie es besonders bei Mädchen mitunter auftritt, werde nicht geduldet. Die Schüler sollen an der strammen Zucht des Wortes in der Rede des Lehrers und an der Strenge, mit welcher der Meister jedes leere Wortmachen zurückweist, zur Einsicht erzogen werden, dass Worte ohne Inhalt leerer Schall, mithin ohne Wert sind und keine Beachtung verdienen.

Der orthographische Unterricht muss auf dieser Stufe möglichste Sicherheit anstreben und ist daher mit vielem Fleiße zu betreiben. Schüler, welche nach der 5. Classe einer achtclassigen Schule nicht ohne grobe orthographische und grammatische Verstöße zu schreiben vermögen, erlernen eine correcte Schrift später entweder nur mit großer Mühe, oder wohl gar nicht mehr; denn der spätere Unterricht setzt diese relative Sicherheit in der Rechtschreibung mehr oder weniger voraus und wird dadurch, dass er Versäumtes nachholen soll, ungemein im Fortschreiten behindert, weshalb auch oft

*) Erl. des Ministers f. C. u. U. v. 5. April 1878 (Z. 5316), betreffend die Förderung des Sprachunterrichtes in den Volks- und Bürgerschulen. — Bezüglich des Leseunterrichtes ist hier auch eine Stelle aus der „Schul- und Unterrichtsordnung“ v. 20. August 1870 anzuführen: „Auch auf den mittleren und oberen Jahresstufen gehört die Erzielung eines laut- und sinnrichtigen, fertigen und verständigen Lesens zu den wichtigsten Aufgaben des Sprachunterrichtes.“

solche Nachholungen unterbleiben, um nur den für die Classe vorgeschriebenen Lehrstoff aufzuarbeiten. So wird es möglich, dass man eine Volks- oder Bürgerschule, ja sogar eine Mittelschule absolviert haben kann, ohne richtig schreiben zu können.

Auch der grammatische Unterricht muss auf dieser Stufe ein Ganzes in einem Material abschließen, das die Handhabung der Sprache in Wort und Schrift innerhalb der geistigen Sphäre des Schülers ohne gröbliche Verstöße ermöglicht. Es werden also vornehmlich die Wortbiegungs- und Wortbildungslehre nebst der Syntax insoweit sorgsame Pflege finden müssen, als sie Mittel zum erwähnten Zwecke sind. Aber über diesen Zweck hinaus specielle Bedürfnisse höherer Schulkategorien zu befriedigen, liegt nicht im Charakter der allgemeinen Volksschule, und es wäre offenbar verfehlt, wollte man Sonderwünschen zuliebe den grammatischen Stoff in einer Volksschulclasse zum Nachtheile gesunder, naturgemäßer Entwickelung häufen. Doch wird die Volksschule bei redlicher Arbeit und unter normalen Verhältnissen einerseits, und bei berechtigten Forderungen andererseits ihre gutbeanlagten Schüler in fünf Jahren tauglich für jede Art Mittelschule vorgebildet haben. Eltern, welche ihre Söhne früher als nach der 5. Cl. der Volksschule ins Gymnasium schicken wollen, mögen sie besonders darauf „präparieren" lassen. Übrigens ist in unseren Lehrzielen die möglichste Rücksicht auf diesen Umstand genommen.*)

*) In der Minist.-Verordnung v. 18. Mai 1874 heißt es: „Ohne den Zweck der Volksschule zu alterieren, ist bei der Vertheilung des Lehrstoffes in den Lehrplänen auch auf jene Schüler Rücksicht genommen, welche ihre weitere Bildung in einer Mittelschule anstreben, in welcher Beziehung vorgesehen wurde, dass Schülern mehrclassiger Schulen nach zurückgelegtem vierten oder fünften Schuljahre der Übertritt in die Mittelschule ermöglicht wird." Und in dem Erl. des Minist. f. C. u. U. vom 5. April 1878 ist folgende Stelle enthalten: „Auf den mittleren Stufen des Volksschulunterrichtes, insbesondere in der 3., 4. und 5. Classe der höher organisierten Schulen, ist eine ganz besondere Pflege der Kenntnis der Formen und dem Verständnisse des Baues des einfachen Satzes der Unterrichtssprache zuzuwenden, indem ein besonderer angemessener Unterricht in der Grammatik als Mittel zur Förderung sprachlicher Bildung auch in der Volksschule nicht entbehrt werden kann, und Fertigkeit im Erkennen und Unterscheiden der Formen sowie Einsicht in die Elemente des Satzbaues der Unterrichtssprache von jedem Schüler, der zum erfolgreichen Besuche einer Mittelschule geeignet sein soll, unbedingt gefordert werden muss, ein gegenseitiges Ineinandergreifen der Unterrichtsanstalten verschiedener Kategorien aber die Grundbedingung eines gesunden Schulorganismus ist."

Die Stilübungen erfahren eine Steigerung dadurch, dass kurze Lesestücke vorwiegend nicht mehr nach Fragen, sondern nach einer mündlichen Zusammenfassung entweder frei, oder nach gewissen, unter Beihilfe des Lehrers von den Schülern gefundenen Dispositionspunkten wiederzugeben sind; dass die Schüler geübt werden, Erzählungen, die vorerzählt (oder vorgelesen) und ihrer logischen Gliederung nach besprochen wurden, nach der mündlichen Wiedergabe auch schriftlich nachzuerzählen; dass die Schüler auf Grund einer nach bestimmten Gesichtspunkten erfolgten Betrachtung von Gegenständen zur Abfassung leichter Beschreibungen und Vergleichungen angeleitet werden; dass endlich auch Briefe zur Übung gelangen.*)

IV. Classe.

§ 64.

1. Lehrziel. a) Lesen. Geläufiges und sinnrichtiges Lesen; Wort- und Sacherläuterungen. Wiedergabe des Gelesenen; Memorieren passender Lesestücke.

b) Sprachübungen. Orthographische Übungen, Beachtung ähnlichlautender Wörter; der erweiterte einfache Satz. Unterscheidung des einfachen vom mehrfachen Satze; sämmtliche Redetheile; Wortbildung**); Rection des Vor-, Zeit-, Eigenschaftswortes. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes: schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke.***) Beschreibungen und Vergleichungen. Briefe.

§ 65.

2. Besprechung des Lehrzieles. a) Der Leseunterricht. Das mechanische und lautrichtige Lesen gilt hier der Hauptsache nach als überwundener Standpunkt und soll nur mehr zu ruhiger Sicherheit und ansprechender Geläufigkeit gesteigert wer-

*) In der Schul- und Unterrichtsordnung f. die allgem. Volksschule ist (§ 51) diese Aufgabe folgendermaßen zusammengefasst: „Die schriftlichen Übungen umfassen auf der mittleren Stufe die Nachbildung gelesener und vorgetragener Erzählungen und Beschreibungen."

**) Für fünfcl. Volksch. in Niederösterr. heißt es: fortgesetzte Übung in der Wortbildung; Wortfamilien.

***) Für fünfcl. Volksch. in N.-Ö. heißt es: schriftliche Wiedergabe gehörter Erzählungen.

den. Wenn die Schüler dieser Classe die Form nur mühsam überwinden, mit stockender, stotternder Stimme lesen und langsam die Silben zusammenholen, so ist das Classenziel nicht erreicht. Das Hauptgewicht muss nunmehr schon auf die correcte Behandlung des Inhaltes im Lesen gelegt werden können, und dieses Lesen nach dem Inhalte ist vorerst die natürliche Folge der richtigen Auffassung des Lesestoffes, wenn nur mit Consequenz daran festgehalten wird, dass der Leseton guter Sprechton bleibt. Das erste und wichtigste Erfordernis, auf dass der Schüler sinngemäß zu lesen imstande sei, ist also das Erfassen des Inhaltes, das Erschließen des Sinnes der Lesestücke (s. § 28).

Das durch die Behandlung eines Lesestoffes zu erreichende Ziel ist: klare Auffassung der einzelnen Begriffe und Urtheile; klare Einsicht in die Gliederung und in den Zusammenhang der Glieder des Ganzen; richtige Auffassung der dem Lesestücke zugrunde liegenden Idee oder des Zweckes der jeweiligen schriftlichen Darstellung; der durch Scheidung des Hauptsächlichen vom Nebensächlichen gewonnene Überblick. Die „Wort- und Sacherklärungen" stehen im Dienste der Vermittlung des Inhaltes. Eine Worterklärung findet statt, wenn es ein Fremdwort zu erklären gilt, oder wenn das Kind die durch die Form (Bildung) des Wortes bedingte Bedeutung nicht erfasst; die Sach- (Begriffs-) Erklärungen sind nicht in der Form der Definition, sondern dadurch zu geben, dass man die Sache durch die Anschauung vermittelt, dass man den Inhalt des Begriffs durch concrete Beispiele aus dem Leben, oder aber durch Umschreibungen oder synonyme Ausdrücke auffassen lehrt.

Ist das Verständnis vermittelt, so dringe man darauf, dass die Schüler demselben auch im Lesen gerecht werden. Man dulde kein zu schnelles und zu lautes Lesen; man achte im allgemeinen darauf, dass unmittelbar logisch Zusammengehöriges von einem und demselben Schüler gelesen werde; man lasse auf die Gegensätze achten und lehre dieselben im Tone hervorheben; man mache in einer besonderen Betrachtung die natürliche (grammatische), sowie die künstliche (rhetorische) Betonung klar und weise immer wieder bei darauf bezüglichen Verstößen auf das allgemeine Betonungsgesetz hin, dass in der Regel das bestimmende Satzglied vor dem bestimmten, also das logisch Bedeutsamste den Ton hat, vermeide aber Leseregeln, da sie mehr beengen

als frei machen; man lehre auch auf Redepausen achten, wie sie theils durch die Interpunction, theils durch den Sinn bedingt werden; man versäume es nicht, bei falscher Betonung oder Einförmigkeit im Lesen auf den gesunden und ungezwungenen Ton der freien Rede, der Umgangssprache in demselben oder in ähnlichem Falle hinzuweisen; man spreche und lese nach Nothwendigkeit selbst vor.

Das alles soll zur sachlichen und sprachlichen Beherrschung des Lesestoffes führen, also den Schüler in den Stand setzen, erstlich nach leitenden Fragen, dann ohne diese Hilfe den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben. Bei der Wiedergabe des Gelesenen werde vorzugsweise auf die Wahl anderer Wörter, als die des Lesestückes sind, gedrungen, so dass der Schüler Mannigfaltigkeit im Ausdrucke erlange. Dabei genügt es aber in den meisten Fällen nicht, bei der Forderung: „Sage mir das mit eigenen Worten!“ stehen zu bleiben und müßig zuzuschauen, wie sich der Schüler vergeblich abmüht, sondern man muss durch Beispiele auf den Ausdruck führen, allenthalben anregen und absichtlich neue Wörter finden lassen oder vorführen und üben, um den Sprachschatz des Kindes zu heben und zu mehren.

Zu diesem Zwecke lasse man, wo es angeht, nach verschiedenen Ausdrücken für einen und denselben Begriff suchen und mache selbst auf solche aufmerksam (Metzger = Fleischhauer; Binder = Böttcher; sühnen = abbüßen, Buße thun, gutmachen, die Schuld abtragen (austilgen); sterben = verscheiden, auf immer die Augen schließen, in dem Herrn entschlafen, das Zeitliche segnen, das Zeitliche mit dem Ewigen wechseln, aus dem Jammerthale scheiden, den Geist aufgeben, die irdische Laufbahn vollenden, die irdische Hülle abstreifen 2c.); ferner lege man Gewicht auf sinnverwandte Wörter und lasse bei der Mehrdeutigkeit eines Wortes die natürliche (gewöhnliche) und die übertragene (bildliche) Bedeutung anschauen und anwenden (Auge zum Sehen; Augen der Suppe; Augen am Zweige; Augen des Würfels 2c.).*) Nirgends auch versäume man die Gelegenheit, Redensarten und Sprichwörter nach ihrer Bedeutung und Anwendung klar zu machen. „Zur Sprachbildung gehört noch, dass man, wenigstens später, die farblosen Alltagsprechbilder zur lebendigen Anschauung zurückleite. Ein junger Mensch sagt lange: „alles über einen Leisten schlagen“ oder „im Trüben fischen“, bis er endlich die Wirklichkeit, den Leisten bei dem Schuster oder das Trüb-Fischen am Ufer an einem Regentage findet und sich ordentlich verwundert, dass dem durchsichtigen

*) Empfehlenswert ist das Werk: Deutscher Wortschatz oder der passende Ausdruck. Praktisches Hilfs- und Nachschlagebuch in allen Verlegenheiten der schriftlichen und mündlichen Darstellung von A. Schlessing. Stuttgart 1881.

Bilde eine bestandfeste Wirklichkeit als Folie unterliegt."*) Solche Übungen im Ausdruck sind beim Lesen im Interesse der klaren Auffassung des Inhaltes vorzunehmen, doch soll der Lehrer besonders wichtige (d. s. häufig vorkommende) Fälle, wie sie der Gesammtunterricht zur Anregung bringt, auch besonders üben.

Schließlich ist noch betreffs des Leseunterrichtes zu bemerken, dass man nicht denke, vieles Lesen müsse zum guten Lesen führen; freilich muss viel geübt werden, aber man gehe auf kein zweites Lesestück über, bevor nicht das erste befriedigend gelesen wird, und von Zeit zu Zeit lasse man die bereits durchgearbeiteten Stücke neuerdings lesen.

b) Die Sprachübungen. α) Die orthographischen Übungen auf dieser Stufe sollen die ähnlichlautenden Wörter besonders beachten, was hier umsomehr geschehen kann, als durch den bisherigen Unterricht die Hauptgesetze der deutschen Rechtschreibung als bekannt vorausgesetzt werden, so dass man geradezu die Wörtergruppen, welche in den Sätzen der Übungen Anwendung finden, nach der Ähnlichlautung zusammenstellen, hiebei aber die Hauptgliederung des ganzen Stoffes nach den Hauptgesetzen der Orthographie festhalten kann. Dementsprechend gestaltete sich der Lehrgang für diesen Unterricht im Umrisse folgendermaßen:

1. Der lange Selbstlaut und seine Bezeichnung als Ausgangspunkt:

aa: Aal, Aale (pl.), Ahle, Allee, alle; — Haar, Härchen, Paar, Pärchen, paar, ein paarmal, bar, barfuß, barhaupt, fruchtbar, Bahre, Barren; — Staat, staatlich, Statt, Stätte, Werkstatt, statt, Statthalter, Statthalterei, stattfinden, statthaben, ausstatten, gestatten, statthaft, stattlich, von statten gehen, Stadt, städtisch, Stadtrath;

ee: Armee, Arme (mehrsinnig); — Beere, Bären, entbehren, empören; — Beet, Gebet, Bett; — Heer, verheeren, her, Herberge, hehr, Herr; — leer, leeren, Leere, Lehre, lehren, Lehrer; — See (der — die), Seele, beseelen, seelisch, selig, beseligend, Seligkeit;

oo: Boot, Bootsmann, Boote (pl.), Bote, Botenlohn; — Moor, Mohr; — Moos;

e: die, sie, nie, wie, Zwietracht, Zwiesel; — hier (nicht aber: wir, mir, dir), vier (für), dies; — wies (weisen), pries (preisen), hieß (heißen); aber: befliss (befleißen), gewiss, riss (reißen) 2c.; — Fieber (Fiber, Viper) fiebern; Miene, Mine; Lied, Lid, Stiel, Stil, wieder, wider (Wiederholung, Wiederhall, Wiederkehr, Wiederkäuer, Widersacher, Widerschein, widerspenstig, erwidern); —

*) Jean Paul in der „Levana" (§ 131).

meiden, mied; scheiden, schied; schweigen, schwieg 2c.; — leihen, lieh, gedeihen, gedieh, verzeihen, verzieh; — Melodie, Monarchie, Poesie; — (Familie, Linie, Arie, Lilie, Julie; —)*) Officier, Papier, Quartier, studieren, addieren 2c.;

h: Bahn, bahnen, Bann, bannen, bahnt, bannt, band, Bahnhof, anbahnen, Verbannung; — Draht, (drehen, drehte); Naht (nähen, nähte), Nähterin, Nähterei; Mahd, Mähder, Mäher, mähte; — mahlen, Mehl, Mühle, Müller, Maler, malen, Gemälde, Gemahl, Gemahlin, Mahlzeit, Abendmahl, mählich, allmählich, Mal, Muttermal, Denkmal, Merkmal, einmal, das erstemal, zum letztenmal; — wahr, wahrlich, Wahrheit, gewahr werden, bewahren; — nehmen, Zunahme, Vornahme, Name, Zuname, Vorname; — spähen, erspäht; spät; — (fahren) Fährte, Gefährte (der — das), Fährde; — (Ahne) ähnlich, (Wahn) wähnen, (Wahl) wählen, (Zahl) zählen, (zahm) zähmen 2c.; — — fehlen, Fehler, Fehltritt, befehlen, Befehl, fällen, Fell; — dehnen, Dänen, denen, tönen; — Ehre, ehrlich, ehrenhaft, ehrerbietig, Ähre, Öhr; — — ihm, im; ihn, in; ihnen, -innen; ihre, irre; ihretwegen, ihrethalber, ihrerseits; — hohl, höhlen (aushöhlen), Höhle, Hölle, helle; — Sohn, versöhnen, versöhnlich, sehnlichst; — wohl, Wohl, wohlig, Wohlthat; Wohlgeboren, wohlauf, Wohlfahrt; Wolle, wollig 2c.; — — Ruhm, Rum; Uhr, Uhrwerk, Ur, Urahn, uralt, urbar, Urkunde, Urlaub, Urtheil; — Bühne, Sühne, kühl, fühlen, Gefühl, gefühllos, Fühler, füllen, Füllen, Fohlen, Fülle, Füllhorn; — — Thau, Tau, Thon, Ton, thonig, thönern, eintönig; Theil, theils, einestheils, anderntheils, Thor (der, das), thöricht; Thran, thranicht; Thür, Thor; Thron, Thräne; — -thum, -thümlich (Eigenthum, eigenthümlich 2c.); — Athem, Odem, athmen; Othmar; — Pathe; rathen, Räthsel; Ruthe; — Koth; Meth; Muth (Anmuth, Demuth, Großmuth; aber: Armut, Heimat, Heirat, Zierat);

ohne Bezeichnung: Abend; Bad, er bat; Name, namentlich, nämlich; Rückgrat; — Wert, wert, lobenswert; Besen; Egel, Ekel, ekelhaft; stets (steht's); — Fibel, Bibel, Maschine, Ruine, Tiger, Violine; — Brot, Tod, todt, tödten, tödtlich, todkrank, der Todte, Todtenbett; — Mus, Gemüse; Hut (der, die), Schnur, schnüren, Spule, spulen; — Märchen, Märe, Mähre; jäten, bestätigen, schämen, schäkern; schwären, schwören; — blöken, blecken; Kröte, pökeln, schnöde, spröde, Trödel, Knödel; — bügeln, Bug, Bühel, Steigbügel, Bügeleisen; spülen, Spülicht; Kur, Kurfürst, Willkür, willkürlich, küren; Blüte 2c.

2. Der kurze Vocal und seine Bezeichnung als Ausgangspunkt:

Ebbe; — Trobbel; — Schaff, Schaf; schlaff, Schlaf; Riff, rief; Schiff, schief; Schliff, schlief: — Egge, eggen, Ecke; Dogge, Docke; Roggen, Rocken; — spucken, spuken, Spuk, Spucknapf, Geisterspuk; — Hacke, hacken, Haken, häkeln; — prallen, prahlen; — Kelle, Kehle; — Heller, Hehler; — Zimmet, ziemet; — Kinn, Kien; — Mannen, mahnen; — Rappe, Rabe, Knappe, Knabe, Pappel, Babel; — Geschirr, schier; — kirren, girren; zerren, zehren; — Gasse, Straße; Fluss, Floß; Kuss, Gruß; Missgunst, misstrauen, Missethat; — Blitz, Witz 2c.; —

*) Daraus ist zu ersehen, dass das „ie" einsilbig und betont, oder zweisilbig sein kann, in welch letzterem Falle der Ton auf der vorhergehenden Silbe liegt.

ohne Bezeichnung: am, an, ab, es, im, in, ob, um; des, wes, (des=, weshalb, indes, unterdes), man, mit, zum, zur; — =in, pl. =innen; =nis, pl. =nisse; — Wort, fort, dort, Ort, Mord, Nord; Herz, Scherz, Schmerz, =wärts, Erz; krank, schlank, blank, Bank 2c.

3. Wörtergruppen mit Lauten von ähnlicher Tonfärbung und Aussprache:

Rede, Röthe, Räthe, Rhede; redlich, röthlich, räthlich; sägen, Segen; schwären, schwören; verheeren, verhören; leiten, läuten, den Leuten; Eier, euer; — Bein, Pein; Bass, Pass 2c.; Dach, Tag, dannen, Tannen 2c.; Gunst, Kunst, gleiten, kleiden, Begleitung, Bekleidung 2c.

4. Anwendung verschiedener Zeichen für dieselben Laute:

von, vor, vor=, ver=, vorn, der Vordere, Vorder=, vier, vier=, viel, viel=, voll, voll=; für, für= (vornehm, fürnehm); — Wachs, stracks; Achse, Kraxe, Faxe; fechsen, klecksen; Fuchs, flugs; Flechse, Hexe; Wichse, Nixe; 2c.

5. Besonders zu übende Capitel. Die Ausdehnung dieses Abschnittes richtet sich nach den besonderen Bedürfnissen einer Classe oder einer Schule überhaupt:

hart, harrt; Scharten (pl.), scharrten; Wirt, wirrt; halt! — hallt; schalten, schallten; =schaft, schafft; fast, fasst; hast, Hast, hasst; ist, isst; Frist, frisst; Kiste, Küste, küsste; Wüste, wüsste.

β) Der grammatische Unterricht. Die Forderungen in dieser Disciplin sind für diese Classe unleugbar äußerst große. Will man daher der gesetzlichen Weisung gerecht werden, ohne den Unterricht zu mechanisieren, so heißt es in der Auswahl des Stoffes und der Art seiner Durchführung sehr vorsichtig sein. Man halte vor allem daran fest, dass die Auffassung der Sache vor der Form auftritt, dass die Theorie so knapp und elementar als möglich bleibt, und dass das Wichtigere in den Vordergrund zu stellen ist. Wer die heuristische Methode befolgt, kann nachstehenden Lehrgang einschlagen; der nach der anlehnenden Methode Unterrichtende sehe zu, dass er am Ende des Schuljahres den in diesem Lehrgang angedeuteten Stoff zusammenzufassen imstande sei.

A. Das Subject: a) Das Hauptwort und der Artikel: Geschlecht, Zahl, Bildung der Mehrzahl, die Begriffe: Biegung, Zahlbiegung; Arten des Hauptwortes: concrete und abstracte; Bildung von Hauptwörtern aus Eigenschafts= und Zeitwörtern; Eigennamen, Gattungsnamen, Stoffnamen, Sammelnamen.

b) Das Fürwort: Die 3 Personen der Ein= und Mehrzahl. (Auch auf das fragende Fürwort, sowie auf die wichtigsten unbestimmten Fürwörter mag hingewiesen werden.)

B. Das Prädicat: a) Hauptwort: Art= und Gattungsbegriff; Zusammensetzung; Anwendung des best. und unbest. Artikels; Art der Verbindung zw. Subj. und Präd.

b) Eigenschaftswort: Das einfache und zusammengesetzte E.; die Art der Verknüpfung mit dem Subj.

c) Zeitwort: Die 3 Hauptzeitformen, die Mitvergangenheit als Erzählform; Hauptzeitwort und Hilfszeitwort; Hilfszeitw. der Zeit, Hilfszeitw. der Aussage; Anwendung dieses Capitels vom Hilfszeitwort auf die eigenschafts- und hauptwörtliche Aussage; Personenbiegung des Zeitwortes in der Ein- und Mehrzahl; Aussage- und Nennform; die Befehlsform; starke und schwache Biegung des Zeitwortes; das Activ und Passiv.

C. Das Object: a) Hauptwort: 4., 3., 2. Fall; Zusammenstellung der 4 Fälle des Hauptw., Fallbiegung desselben (stark, schwach, gemischt); Personen- und Sachobject;

b) Fürwort: Fallbiegung desselben;

c) Zeitwort: objectiv, subjectiv; Rection des Zeitwortes mit besonderer Berücksichtigung derer, die den 2. Fall fordern;

d) Eigenschaftswort: Rection desselben.

D. **Der Umstand:** a) Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes; Unterscheidung des Adjectivs vom Adverb;

b) Verhältniswort: Begriff; Anwendung desselben im Ausdruck für den Umstand, für das Object.

E. **Die Beifügung:** a) Eigenschaftswort: Die Biegung desselben mit dem Hauptworte (die einfachsten Fälle der schwachen und starken Biegung);

b) Mittelwort der Vergangenheit und Gegenwart: sein Gebrauch und seine Biegung mit dem Hauptworte; auch als Substantiv;

c) Fürwort (besitzanzeigend, hinweisend, unbestimmt): Biegung desselben

d) Zahlwort: Hauptarten; Biegung desselben;

e) Hauptwort: Der 2. Fall als Beifügung; das Hauptwort mit einem Verhältniswort als Beifügung (Unterscheidung vom Umstand).

Anmerkung. Nach diesem Plane kennt der Schüler am Ende des 4. Schuljahres: die Glieder des erweiterten einfachen Satzes und die gewöhnlichsten Ausdrucksformen hiefür. Aus der Formenlehre fehlen: das bezügliche Fürwort, das Bindewort, die bezüglichen Zeitformen und der Conjunctiv. Gelegentlich wird auch auf diese Sprachformen hingedeutet werden, doch von einer eingehenderen Belehrung über diese Partien der Grammatik kann erst die Rede sein, wenn der zusammengesetzte Satz das Lehrobject geworden ist.

Was die Unterscheidung des einfachen vom mehrfachen Satze anbelangt, so muss sich die Belehrung hierüber auf das Augenfälligste beschränken und kann sich nur gelegentlich bieten. Eine solche Gelegenheit ergibt sich, wenn Unterscheidungszeichen, Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnisse aufzufassen sind, oder wenn es sich um das Zusammenfassen mehrerer Urtheile in einen Satz handelt, was im Stilunterricht wohl unvermeidlich ist.

Die Wortbildung, welche, wie sich Hildebrand ausdrückt, für die Schule brauchbar ist, „als ein Bissen Kuchen zwischen das Brot," muss den ganzen Unterricht durchsetzen, wie etwa die gute Aussprache und Betonung und die Orthographie. Ein bestimmter Lehrgang hiefür ist nicht nöthig, ja in dem angedeuteten Sinne nicht möglich. Ein tüchtiger Lehrer wird die richtige Gelegenheit stets zweckmäßig ausnützen, nirgends hiebei jedoch unnöthigerweise den lebhaften Gang in der Behandlung eines Lesestückes hemmen, noch ein Lesestück zu mechanischen Übungen in der Wortbildung missbrauchen.*) Er verweilt in jeder Disciplin nur dort bei einem Worte, wo der Begriff erst durch einen etymologischen Hinweis klar wird, oder wo ein Wort ein besonderes Interesse der Kinder erregt oder erregen kann. In frischer Natürlichkeit und freier Ursprünglichkeit entfaltet sich die Wortbildung bei der sogenannten „sprachlichen Behandlung eines Lesestückes", wobei auf die Umformung des Inhaltes hingearbeitet wird. Freilich setzt diese Art des Unterrichts ein gründliches sprachliches Wissen beim Lehrer voraus, ein Wissen, das ihm jederzeit zu Gebote steht; diese Erkenntnis aber weist den Lehrer auf ein tiefes und andauerndes Studium der Muttersprache hin, ohne das er den angedeuteten Anforderungen nicht gerecht werden kann. Aber trotz dieser freien Entfaltung der Etymologie in der Volksschule muss auf das Zusammenfassen verwandter Erscheinungen Bedacht genommen werden, damit der Schüler einen Überblick über die Mittel der Wortbildung gewinne.

Die theoretischen Kenntnisse beschränken sich auf Folgendes: Bildung und Auflösung von Zusammensetzungen; Auffassen der Zusammensetzung nach Grundbedeutung, Bedeutung der Theile, Geschlecht, Betonung; Kenntnis, welche Wort-

*) Recht drastisch kennzeichnet den angedeuteten Missbrauch Alb. Richter in seiner preisgekrönten Schrift „Der Unterricht in der Muttersprache": „Da sollen heute Hauptwörter mit der Nachsilbe: nis gebildet werden; flugs wird das Lesestück hergenommen, es werden die Wörter herausgesucht, denen nis schon angehängt ist, dann die, denen es angehängt werden kann, und nun hat man deutsche Grammatik getrieben. Was in aller Welt haben denn die Schüler dabei gelernt? Wo ist ein Gedanke, den sie mit nach Hause nehmen könnten? Zu solchen Übungen ist ein Phantasie und Gemüth anregendes Lesestück zu gut. Man mag die Schüler solche Übungen machen lassen, um ihnen Einblick in den Bau abgeleiteter Wörter zu verschaffen, aber man mag ihnen damit nicht die Freude an einem schönen Gedicht verderben, aus dem sie geistige Nahrung nach anderer Richtung hin schöpfen sollen." (S. 106.)

arten unter einander leicht Verbindungen eingehen; Kenntnis von den trennbaren und untrennbaren Partikeln; — die Mittel der Ableitung, wie: die Änderung des Wortes im Innern (Ablaut, Umlaut), das Anhängen von Lauten oder Silben. Die einzelnen zusammengehörigen Partien werden am besten mit den Hauptcapiteln der Grammatik und Orthographie verflochten, so dass z. B. beim Capitel vom Substantiv auf die Hauptarten seiner Zusammensetzung, die Bildung von männlichen und weiblichen Personennamen durch bestimmte Endungen, den substantivischen Gebrauch anderer Wortarten 2c., oder im Rechtschreiben z. B. bei der Anwendung von verdoppelten Mitlauten auf Fälle wie: abbrechen, mittheilen 2c. Bedacht genommen wird.

γ) Die Stilübungen. Die schriftlichen Übungen in dieser Classe haben theils die grammatischen Entwicklungen zu begleiten und die erlangte Erkenntnis zur Fertigkeit umzusetzen, theils durch Verwertung der Lectüre zum correcten schriftlichen Ausdrucke von klar Erkanntem zu führen.

Übungen ersterer Art sind z. B., aus gegebenen Sätzen bestimmte Satzglieder herausheben, oder Hauptwörter einer bestimmten Art (concrete, Eigennamen, solche ohne Einz. 2c.) in Sätzen anwenden zu lassen. Oder man lässt die Anwendung des „man“ oder „es“ 2c. üben, aus erweiterten Sätzen die reinen einfachen herausheben oder unvollständige vervollständigen; man gibt bestimmte Ausdrücke (z. B. zwitschernde Vögel, das gebrannte Kind) zur Erklärung und Anwendung, oder Fragen, auf welche Sätze in einer bestimmten Form, mit einer bestimmten Art von Satzgliedern zur Antwort kommen u. s. f. — Zu warnen ist vor solchen Aufgaben, welche verlangen, dass der Schüler 20 oder wohl noch mehr Sätze nach einer bestimmten Schablone bilde oder aus einem Lesestücke heraussuche.

Die Übungen der zweiten Art, vornehmlich in der schriftlichen Wiedergabe kurzer Lesestücke bestehend, müssen ebenfalls und besonders auf gutem Grunde basieren: dem Verständnis des Gelesenen oder sonst durch den Unterricht Entwickelten. Aber auch dann noch sind genaue Abgrenzung des zu bietenden Stoffes und bestimmte Anhaltspunkte für die Form nothwendig. Der Stoff ist also entweder direct dem Lesebuche angehörig, oder an das Gelesene, oder den sonstigen Unterricht angeschlossen, oder auch frei gewählt und besteht in leichten Erzählungen und Fabeln, Beschreibungen bekannter Gegenstände (Tafel, Tisch, Buch, Messer; Hund, Katze, Gans; Apfelbaum, Tanne) und Vergleichungen leichtester Art (Pferd und Esel; Gans und Ente). Die Formen, in denen diese Stoffe erscheinen, sind meist Umbildungen (einzelner Sätze, kurzer Aufsätze durch Einsetzen sinnverwandter Ausdrücke an Stelle gegebener; Umschreiben von poetischen Lesestücken erzählenden Inhaltes in Prosaform 2c.) und Nachbildungen (z. B. zu der bekannten Erzählung von den beiden Ziegen: die beiden Fuhrleute, die beiden Knaben; zu der Fabel „Rabe und Fuchs“: Wolf und Löwe, Esel und Ziege, Ente und Gans 2c.), zuweilen auch Abschreibübungen und Dictate. Anhaltspunkte für den Schüler sind: präcis gestellte Fragen; Schlagwörter (nicht sprachlich verzerrte Formen!); Dispositionen (mit

mehr oder weniger Stützen in Form von beigefügten Wörtern); bis zur Beherrschung des Stoffes gepflegte mündliche Besprechung.

Was das Briefschreiben in der Volksschule betrifft, das hier im Lehrplane zum erstenmale auftaucht, so sind darüber die Meinungen der Pädagogen verschieden. „Manche meinen, der Brief verdiene eine besondere Beachtung, und treiben die einschlagenden Übungen in solcher Ausdehnung, dass man schier meinen sollte, die Kinder hätten späterhin nichts weiter zu thun, als nur Briefe zu schreiben. Und doch unterliegt es keinem Zweifel, dass jeder, der überhaupt die erforderliche Sprachgewandtheit hat und seine Gedanken schriftlich ausdrücken lernte, nie in Verlegenheit kommen wird, wenn er einen Brief zu schreiben veranlasst ist. Rechnet man Anfang und Schluss ab, welche, wenn sie gelehrt werden sollen, überhaupt nur in Redensarten bestehen, so tritt der Brief entweder erzählend, bittend oder beschreibend auf und ist demgemäß nicht eigentlich zur Selbständigkeit, wenigstens nicht zu ausgedehnteren selbständigen Übungen berechtiget. Was er an Schwierigkeiten bietet, liegt in der Fremdartigkeit, in dem Gezwungenen der Situation, welche dem Kinde zugemuthet wird. Ein Brief in der Schule oder aus der Schule schmeckt immer etwas nach Künstelei. Dagegen macht sich alles von selbst, wenn das wirkliche, volle Leben Stoff und Nöthigung bringt, und wenn der Mensch nur schreiben kann und etwas zu schreiben hat!"*) In ganz ähnlichem Sinne spricht sich Jean Paul in seiner „Levana" (§ 132) aus: „An ein Nichts schreibt ein Nichts; der ganze vom Lehrer, nicht vom Herzensdrange aufgegebene Brief wird ein Todtenschein der Gedanken, ein Brandbrief des Stoffs; — dabei ist's noch ein Glück, wenn eine solche aus dem Kalten ins Leere commandierte Geschwätzigkeit das Kind nicht zu Unlauterkeit gewöhnt. Sollen Briefe vorkommen: nun so werde an einen bestimmten Menschen über eine bestimmte Wirklichkeit geschrieben. Aber warum doch diese Silberschaumschlägerei, da man unter allen Sachen — nicht einmal Zeitungen ausgenommen, politische und gelehrte — nichts so leicht schreiben lernt als Briefe, sobald Drang und Fülle der Wirklichkeit befruchtet?" — Es kommt demnach beim Briefschreiben besonders darauf an, die Schüler mit den herkömmlichen Formen desselben bekannt zu machen. Man

*) L. Kellner: „Volksschulkunde," 5. Aufl. S. 205.

halte sich bei dieser Stilform in gemessenen Schranken, achte darauf, dass dem Gefühl des Kindes kein Zwang geschieht, wie das besonders bei den sogenannten Glückwunsch-Schreiben der Fall ist, und lasse meist nur solche Briefe anfertigen, welche erzählenden oder beschreibenden Inhaltes sind.

§ 66.

3. Zwei Lehrproben. 1. Thema: „Das Schwert" von Uhland.

Eine Präparation nach Herbart-Ziller'schen Grundsätzen.*)

1. Zur Schmiede gieng ein junger Held,
Er hatt' ein gutes Schwert bestellt;
Doch als er's wog in freier Hand,
Das Schwert er viel zu schwer erfand.

2. Der alte Schmied den Bart sich streicht:
„Das Schwert ist nicht zu schwer noch leicht;
Zu schwach ist Euer Arm, ich mein';
Doch morgen soll geholfen sein!"

3. „Nein, heut', bei aller Ritterschaft,
Durch meine, nicht durch Feuers Kraft!"
Der Jüngling spricht's, ihn Kraft durchdringt,
Das Schwert er hoch in Lüften schwingt. (Uhland.)

Vorbemerkung. Vorausgesetzt wird die Behandlung des Gedichtes: „Jung Siegfried". Dieses bildet bekanntlich den Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichtes im IV. Schuljahre. Nebenbei sei hier bemerkt, dass nicht jedes Gedicht in der vorliegenden Art behandelt werden kann.

1. Sachliche Behandlung.

Ziel. Wir wollen heute von einem deutschen Jüngling hören, der es nicht erwarten konnte, bis er ein Schwert bekam. — Was wollen wir heute thun?"

(NB. Der Zielangabe folgen — da ein Arbeiten mit steigenden Vorstellungen vortheilhafter ist als eines mit sinkenden — eventuell Überhörungen, Verbesserungen von Aufgaben 2c., hernach nochmalige Angabe derselben.)

*) Von Vinc. Adler

I. Stufe. Analyse.

In der Form einer möglichst ungezwungenen Unterhaltung.

Kennt ihr einen Jüngling, bei dem es auch so war? — Erzähle uns von ihm! — Ob Siegfried auch ein tüchtiger Held geworden ist? — Weißt du schon etwas davon? — Nun so sage es! — hört! Ein solcher junger Held war auch der Jüngling, von dem wir lesen wollen. Vielleicht lebte er gar zur Zeit Siegfrieds? Vielleicht waren es gar Freunde und Bekannte? — Nun, wir werden ja hören. — Wir lesen!

II. Stufe. Synthese.

Lies den ersten Abschnitt! (Bis „Das Schwert er viel zu schwer erfand.")

1. Rohe Totalauffassung. Erzähle, was du gelesen hast. — Hat er etwas ausgelassen? — Wer kann es besser sagen? — Wer will es nochmals sagen? — (Berichtigungen und Ergänzungen durch die Schüler.)

2. Erweiterte Totalauffassung. Kurze Erläuterungen, die durch die Wiedergabe der Schüler sich aufnöthigen, z. B. Was heißt das: Er wog's in freier Hand? — Wie wird er es gemacht haben? — Komm, zeige es mit diesem Stabe? — „Das Schwert er viel zu schwer erfand." Wie kann man das noch anders sagen? — Erkläre noch einmal, was ihr nicht gleich verstanden habt! — Sprich dich nun nochmals über den ersten Abschnitt aus!

(In gleicher Weise wird der zweite und dritte Abschnitt behandelt, hierauf folgt:)

3. Die erläuterte Totalauffassung. Einführung in den Gedankeninhalt a) nach der psychologischen b) nach der ethischen Seite.

a) Wie alt mag wohl der Jüngling gewesen sein? — Vielleicht 15, vielleicht 16 Jahre. — Und da bestellte er sich ein Schwert, wie es die Knaben haben? — Was wollte er damit thun? — Heldenthaten verrichten; Bären, Drachen tödten; Riesen bezwingen; Feinde besiegen. — Ja, ist denn das gar so leicht? — Gewiss nicht! — Aber der Jüngling war stark und da er noch nicht wusste, wie stark ein Held sein müsse, so glaubte er auch schon Heldenthaten verrichten zu können. Als er das Schwert bekam, passte es ihm?

Nein! Er hielt es für zu schwer! — Warum sich wohl der Schmied den Bart streicht? — Er muss über den Jüngling lachen. Er ist ja ein alter, erfahrener Schmied. Er hat schon viele Schwerter gemacht. Recht gut weiß er, wie ein Ritterschwert beschaffen sein muss. — Was sich der Schmied bei dem Lachen gedacht haben mag? — Wie dem Jüngling dabei zu Muthe gewesen sein mag? —

b) Hatte der Vater des Jünglings keine Schwerter? — Warum gibt ihm der keines? — Etwas gefällt mir an dem Jünglinge nicht. Was mag das sein? — Er ließ sich gegen den Willen seines Vaters, und ohne dass dieser etwas wusste, ein Schwert machen. — Aber der Jüngling hatte auch etwas Schönes an sich. Was meine ich? — Er wurde nicht muthlos. Das Schwert ließ er sich nicht leichter machen. Er nahm sich zusammen und konnte es schwingen. — Was können wir daraus schließen? — Er wird gewiss ein tüchtiger Held geworden sein.

Wer kann mir nun sagen, was von dem deutschen Jünglinge in dem Gedichte erzählt wird, und hinzufügen, was wir von ihm soeben hörten?

Musterhaftes Vorlesen des Gedichtes seitens des Lehrers. Nachlesen, Auswendiglernen und Hersagen desselben von den Schülern.

Mit der erläuterten Totalauffassung schließt die sachliche Behandlung des Gedichtes ab. Die Association — die Verknüpfung der Gedankenmassen — sowie das sich daraus ergebende System, als auch dessen Anwendung im phantasiemäßigen Handeln 2c. auf der V. Stufe bleibt dem Gesinnungsunterrichte überlassen.

II. Sprachliche Behandlung.

A) Feststellung des Aufsatztextes.

Ziel: Wir wollen über den deutschen Jüngling einen Aufsatz schreiben. — Wiederhole das!

I. Stufe. Analyse.

Erzähle nochmals, was du von dem deutschen Jünglinge weißt! — Wer will etwas hinzufügen? — Wer kann etwas besser sagen? Fasse das Gesagte zusammen!

II. Stufe. Synthese.

Wovon habt ihr zuerst erzählt? (Wie der Jüngling das Schwert bestellt.) Und hierauf? (Wie er es versuchte.) Und zum Schluss? (Wie er das Schwert schwingen konnte.) — Wie viel Theile hat also unser Aufsatz? — Welche Überschriften können wir denselben geben? — Welches kann die Überschrift des ganzen Aufsatzes sein? — Nenne nochmals die Theile und gib die einzelnen Überschriften an!

Der Lehrer schreibt an die Tafel:

Überschrift: Der deutsche Jüngling.

1. Theil: Der Jüngling bestellt ein Schwert.
2. „ : Der Jüngling versuchte das Schwert.
3. „ : Der Jüngling schwingt das Schwert.

NB. Die neuen Worte dieser Überschriften werden nach ihren orthographischen Eigenthümlichkeiten besprochen und geschrieben.

Wer kann mir jene Sätze angeben, die er zum ersten Theil schreiben will? — Was hat er ausgelassen? — Kann jemand etwas besser sagen? — Nenne nochmals die Sätze und zähle sie!

In gleicher Weise werden die Sätze des zweiten und dritten Theiles erarbeitet, für sich hingestellt und dann miteinander verbunden.

So ist etwa folgender Aufsatz entstanden:*)

„Ein deutscher Jüngling bestellte sich bei einem alten Schmiede ein Schwert. Es sollte ein richtiges Ritterschwert sein.

Als es fertig war, versuchte es der Jüngling. Es kam ihm viel zu schwer vor. Der Schmied aber sagte: „Das Schwert ist zu schwer. Euer Arm ist zu schwach. Ich will es leichter machen."

Da schämte sich der Jüngling. Er strengte sich an, und er konnte das Schwert schwingen. Er wird gewiss ein tüchtiger Held geworden sein."

B. Die orthographisch-grammatische Behandlung des Aufsatzes.

Könnt ihr schon den Aufsatz einschreiben? — Wir müssen zunächst die bekannten Wörter nochmals schreiben, damit wir uns an deren Rechtschreibung erinnern, und hierauf die neuen Wörter und Sätze besprechen und schreiben! — Trennung beider Aufgaben.

---

*) Der Aufsatz, als auch die Präparation ist nicht etwa das Ergebnis bloß theoretischer Betrachtung, sondern die vorliegende Präparation bildete die Vorbereitung für den Unterricht in der Übungsschule der k. k. Lehrerb.-A. in Wien und ist nach den Erfahrungen, die ich bei ihrer Durchführung machte, corrigiert worden. (V. Adler.)

Ziel: Wir wollen ein Dictat über die bekannten Wörter unseres Aufsatzes schreiben! —

I. Stufe. Das vorbereitende Dictat.

In dieses werden die dem Schüler bereits bekannten, aber von ihm noch nicht mit völliger Sicherheit gehandhabten Wörter und Satzformen des Aufsatzes aufgenommen. Zugleich werden in diesem Dictate Spracherscheinungen (Wörter, Wortreihen und kurze Sätze) gebracht, um dadurch an orthographische Regeln und Reihen zu erinnern und so das auf der zweiten Stufe Neuauftretende vorzubereiten.

Schreibt: Der Ritter, das Schwert, das Ritterschwert, der Arm — ich kann, ich konnte, ich hatte, sie wollen, sie wollten, ich will, ich solle, ich sollte, ich soll, du sollst, ich komme, ich kam, der Geselle, — ich bin krank, er kränkte sich, — ich bin jung, der Jüngling, der Frühling, — sein Vater, lieber Meister, viele Ritter, der große Held, der finstere Wald, der breite Schild, das feste Schwert, der Schmied schmiedet, der Schmied schmiedete, — die Aufgabe kam ihm schwer vor, — Siegfried sagte: „Lieber Meister, lass mich dein Geselle sein!“

Das vorbereitende Dictat kann auch zur Einübung eine Aufgabe bilden.

II. Stufe. Die neuen Wörter und Sätze.

Wir wollen nun die neuen Wörter und Sätze unseres Aufsatzes besprechen und schreiben!

Sprich dich über das Wort „deutscher“ aus! („deutscher“ ist ein Eigenschaftswort; denn man kann so sagen: Ich bin deutsch. — Man kann aber auch fragen: Was für ein Jüngling? Es ist ein Eigenschaftswort, das auf die Frage „was für ein?“ zur Antwort kommt. „Deutscher“ besteht aus der Hauptsilbe „deutsch“ und der Nebensilbe „er“, — „deutsch“ wird am Anfange mit kleinem „d“, in der Mitte mit „eu“ und am Ende mit „tsch“ geschrieben.)

Desgleichen werden die Wörter: „alten“, „richtiges“, „tüchtiger“ besprochen.

Zusammenfassen der besprochenen Eigenschaftswörter, silbenweises Buchstabieren derselben aus dem Kopfe.

„Bestellte“, Nennform: stellen, davon die Aussageformen: stellt, stellte, bestellte. „Bestellte“ besteht aus der Hauptsilbe „stellt“, der Nachsilbe „e“ und der Vorsilbe „be“; „bestellte“ ist ein Zeitwort; denn man kann sagen: ich bestellte; darum wird es mit

einem kleinen „b“ geschrieben. In dem Worte „bestellte“ wird das „e“ kurz ausgesprochen wie in „sollte“; denn man sagt: — (Zeigen!) Deshalb folgt auf das „e“ ein „ll.“

Ebenso wird das Wort „gewiss“ besprochen.

„viel“, das Zahlwort (z. B. viele Ritter), wird mit „v“ und in der Mitte mit „ie“ geschrieben, weil das „i“ lang ausgesprochen wird. Man sagt: — (Zeigen!) Aber das Zeitwort „fiel“, dessen Nennform „fallen“ heißt, wird auch mit „ie“, aber am Anfange mit „f“ geschrieben. Sage das nochmals!

Schreibet die neuen Wörter fünfmal und unterstreichet das, was bei jedem Worte besonders zu beachten ist!

Wer kann mir nun die Zeichen bei den einzelnen Sätzen sagen?

NB. Bei den einfachen Sätzen haben dies die Schüler getroffen. Es kommen also nur die drei Sätze: Als es fertig war, —. Der Schmied aber sagte: „. . . .“ Er strengte sich an, ... zur Sprache, etwa so z. B.:

„Er strengte sich an, und er konnte das Schwert schwingen.“ Wer strengte sich an? Wer konnte schwingen? Das sind also zwei Sätze. Wie heißt der erste? der zweite? Beide sind durch das Bindewort „und“ verbunden. „Und“ ist ein Bindewort für Hauptsätze. Das Ganze ist ein zusammengesetzter Satz, der aus zwei Hauptsätzen besteht. Vor „und“ schreibt man nicht immer einen Beistrich. Weil hier aber der zweite Satz mit dem ersten kein Wort gemeinschaftlich hat, so wird vor „und“ ein Beistrich gesetzt. — Sprich dich nochmals über den Satz aus! Komm und zeichne den Satz! Er —, und er —.

Gib nun den ganzen Aufsatz mit den Zeichen an!

Zur Einprägung: Wiederhole nochmals die Überschriften des Aufsatzes und seiner Theile! — Gib die Sätze des 1., des 2., des 3. Theiles an! Gib die Sätze und Zeichen des Aufsatzes an und zeige letztere mit dem Finger! Komm und zeichne den Aufsatz!

Der deutsche Jüngling.

I. ———. ———.

II. Als ———, ———. ———. ———: „———. ———. ———.“

III. ———. ———, und er ———. ———.

Einschreiben des Aufsatzes als Schul- oder Hausaufgabe, Verbessern desselben seitens des Lehrers. Letzteres geschieht derart, dass die etwa noch vorkommenden Fehler angestrichen werden und die Gattung derselben am Rande

durch einen Buchstaben, z. B. ein „D" für einen Dehnungsfehler, bezeichnet wird.

Das Verbessern des Aufsatzes geschieht nach Fehlerkategorien, indem man z. B. fragt: „Wer hat einen Fehler gegen die Dehnung gemacht? Das Kind spricht sich nun über das Gefehlte aus. In dem darauffolgenden „Fehlerdictat" erhält der Schüler Gelegenheit, sich das richtige Bild des Wortes durch mehrmaliges Schreiben einzuprägen.

III. Stufe. Association.

Verknüpfung des Gleichartigen.

1. Schreibet die Wörter mit „ie", die in diesem und den früheren Aufsätzen vorkommen! — Sprich dich über das Gleichartige derselben aus!

2. Schreibe zu dem Worte „bestellte" die anderen Wörter mit „ll"! — Sprich dich darüber aus!

3. Schreibet die Eigenschaftswörter auf die Frage: „was für ein?" mit den dazugehörigen Hauptwörtern und dem Artikel nieder!

4. Schreibet zu dem zusammengesetzten Satz jene aus früheren Aufsätzen nieder! — Sprich dich darüber aus!

NB. Der einfache Satz ist früher durch ein Dictat im Anschlusse an einen Aufsatz zu behandeln.

IV. Stufe. Systemstufe.

Feststellung des Begrifflichen.

1. Das „ie" bedeutet eine Dehnung. Schreibet ins „Regelheft" unter Dehnung zu ie die Wörter mit ie unseres Aufsatzes!

2. Zu den ähnlich lautenden Wörtern füge im Regelhefte hinzu: viel — fiel.

3. Gib an, was eine Schärfung bedeuten kann!

Zu ll schreibe: bestellte . . . .

4. Das Eigenschaftswort kann vor dem Hauptworte stehen. Es kommt auf die Frage: „was für ein?" zur Antwort. Es ist dann im Satze eine Beifügung. — Schreibet ins Regelheft unter „Beifügung" zur Frage „was für ein?": ein deutscher Jüngling.

5. Zwei Hauptsätze können zu einem zusammengesetzten Satze verbunden werden.

„Und" ist ein Bindewort für Hauptsätze u. s. w.

Gib nochmals die Regel an, die wir kennen lernten! Lies sie aus dem Regelheft heraus, indem du sie mit den früheren nennst!

V. Functions-Stufe.

1. Dictat, welches mit Rücksicht auf vorgekommene Fehler Wörter des Aufsatzes zu neuen Sätzen zusammengestellt bringt.

2. Dictat von Wörtergruppen; z. B. ich bestelle, der Besteller, die Bestellung etc.

3. Dictat von Sätzen mit „und"; die einzelnen Wörter müssen natürlich bekannt sein, u. s. w.

---

2. Thema: Behandlung des Gedichtes: „Die Schatzgräber" von Bürger (Leseb. von Ullrich etc., 4. Thl.).

Ausführung: a) Vorbesprechung. Ihr alle wisst, dass der Wein aus den Weintrauben gepresst wird; woher nimmt man die Trauben? (Vom Weinstocke.) Wie heißt man einen Ort, wo man viele Weinstöcke angepflanzt hat? (Weingarten; Weinberg.) Wie nennt man einen Mann, der einen Weingarten besitzt und ihn bearbeitet? (Weinbauer, Weingärtner.) Ich kenne noch einen anderen Namen; wer von euch auch? — Niemand? So will ich den Namen an die Tafel schreiben. (Schreibt: Winzer.) N., sprich, was du jetzt gelernt hast, in einem Satze! (Statt Weingärtner oder Weinbauer kann man auch Winzer sagen.) Nur sagen, nicht auch schreiben? (Ja freilich!) Forme nun den Satz allgemeiner! (Statt . . . kann man auch den Ausdruck „Winzer" setzen.) Gebrauche das Wort „gleichbedeutend"! „heißt"! „nennt man"! — Ist die Arbeit, einen Weingarten ordentlich instand zu halten, eine leichte oder beschwerliche? (Gewiss eine beschwerl.) Ja, ein Weinberg braucht viel Arbeit und sorgfältige Wartung. Die Erde muss oft umgegraben, gelockert werden, wenn etwas Ordentliches gedeihen soll. Womit arbeitet man den Boden um? (Mit dem Spaten, der Haue.) Wer von euch hat diese Geräthschaften schon gesehen? Beschreibe sie! (Der Lehrer hat auch für die Versinnlichung dieser und der noch zu erwähnenden Geräthschaften Sorge zu tragen.) Welche Arbeit verrichtet man mit dem Spaten? mit der Haue? Wer kennt noch eine Bezeichnung für Spaten? (Grabscheit.) Ja, der Spaten ist eine Art Schaufel, und die Haue eine Art Hacke. Die Haue ist ein sehr wichtiges Ding für den Winzer, und von diesem Ding hat er auch einen andern Namen; wisst ihr, welchen? (Hauer.) Ich kenne noch eine Geräthschaft, die der Winzer braucht; sie hat zwei Zinken und wird auch so wie eine Hacke gebraucht, ist also eine zweizinkige Hacke; wer kennt dieses Ding? (Das ist a Krämp'n.) Nein, so heißt man diese Art Hacke nicht; was bei uns die Leute „Krämp'n" heißen, ist eine Spitzhacke, auch Pickel genannt. Die zweizinkige Hacke aber, die ich meine, heißt man Karst. (Wird aufgeschrieben.) Was ist also der Karst? — Und wenn die Erde mit dem Spaten ausgehoben wird, zeigen sich oft zusammengeballte Erdstücke; wisst ihr, wie man einen solchen Erdklumpen noch anders nennt? (Scholle, Kloß.) Diese werden zerschlagen, und man ebnet wohl auch die Erde mit dem Rechen. Ja, da heißt es fleißig sein von früh bis abends, fast das ganze Jahr hindurch, bevor man Weintrauben vom Stocke pflücken kann. Aber der Weingarten vergilt auch den

Fleiß, wenn sonst das Wetter paßt; und faule Winzer haben keine gute Hoffnung auf eine reiche Weinlese. Das wußte ein Winzer, der nicht gar fleißige Kinder hatte und sich selbst nahe dem Tode fühlte. Nun höret, was er **that**, um seinen Kindern noch eine gute Lehre und den Segen derselben zu **hinter**lassen.

b) Vorlesen.

Die Schatzgräber.

Ein Winzer, der am Tode lag,
Rief seine Kinder her und sprach:
„In unserm Weinberg liegt ein Schatz;
Grabt nur darnach!" — „An welchem Platz?"
Schrie alles laut den Vater an.
„Grabt nur!" O weh! da starb der Mann.
Kaum war der Greis zu Grab gebracht,
So grub man nach mit Leibesmacht;
Mit Hacke, Karst und Spaten ward
Der Weinberg um und um gescharrt.
Da war kein Kloß, der ruhig blieb;
Man warf die Erde gar durchs Sieb
Und zog die Rechen kreuz und quer
Nach jedem Steinchen hin und her.
Allein da ward kein Schatz verspürt,
Und jeder hielt sich angeführt.
Doch kaum erschien das nächste Jahr,
So nahm man mit Erstaunen wahr,
Daß jede Rebe dreifach trug.
Da wurden erst die Söhne klug
Und gruben nun jahrein, jahraus
Des Schatzes immer mehr heraus. (Bürger.)

c) Näheres Eingehen auf den Inhalt. Von wem ist die Rede? — In welchem Zustande befand er sich? — War er jung oder alt? (E. w. alt.) Woher weißt du das? Es sterben ja auch junge Leute! (Es heißt aber unten: „Kaum war der Greis zu Grab gebracht".) Richtig; wen rief der Greis an sein Sterbebett? (Seine Kinder.) Waren das Töchter oder Söhne, oder Töchter und Söhne? (Das steht nicht da.) Seht nur das Gedicht im ganzen durch; es wird irgendwo meine Frage beantwortet! (Ja; es heißt in der drittletzten Zeile: „Da wurden erst die Söhne klug".) Denkt, ob wir nicht auch aus dem Gedichte ungefähr das Alter der Söhne finden können! (Genau nach den Jahren wohl nicht, aber daß sie nicht mehr so jung gewesen sein können, nicht Knaben wie wir.) Woraus geht das hervor? (Sie handeln doch nach dem Tode des Vaters nicht wie Kinder; sie bewirtschaften den Weinberg allein.) Aus welchem Grunde rief er die Söhne zu sich? — Was sprach er zu ihnen? — Ein Schatz läge in ihrem Weinberg; was stellt ihr euch unter einem Schatz vor? (Geld; einen Topf, wohl gar Töpfe voll Geld, voll Thaler und Ducaten.) Ja, ist denn das wirklich der

Fall, dass man solche Schätze finden, graben kann?*) Viele Menschen glaubten (vielleicht gibt es ihrer heute noch), dass man mit Hilfe des Teufels an bestimmten Orten, zu bestimmten Zeiten Schätze heben könne. Den faulen Leuten wäre das freilich willkommen, nur so hinauszugehen und reich zu werden, um in Saus und Braus dahinleben zu können; ein fleißiger, ehrlicher Mensch verzichtet gern auf solches Gut und denkt: „Selbstverdientes Brot schmeckt am besten." Nun sprach der sterbende Winzer von einem Schatze; welche Frage richteten die Kinder an den Vater? — In welcher Weise? — Warum schrien sie alle laut? (Ein jeder von ihnen wollte wahrscheinlich den Schatz gerne haben; ein jeder vor dem anderen.) Welche Worte nur konnte der Vater hervorbringen? — Was soll das danachstehende: „O weh!" bedeuten? (Das geht die Söhne an. Sie werden sich gedacht haben: „Schade, wie schade! Wo ist nun der Schatz? Nun werden wir ihn schwer oder gar nicht finden!") Etwa so; aber wollten denn nun vielleicht diese Söhne mit dem Teufel anbinden, um den Schatz zu heben? (Nein; es gibt ja auch vergrabene Schätze, u. zw. von Geizhälsen, oder in Kriegsgefahr auch von andern rc.) Was geschah nach der Beerdigung des Winzers? (Alle gruben „aus Leibesmacht".) Wonach? — Womit? — In welcher Weise? (Alles kehrten sie um.) Sehr lebhaft ist das im Gedichte gesagt; man sieht die Leute wie vor sich thätig, voller Hast, voller Habgier. Was haben sie ausgerichtet? — Was dachten sie sich nach mühevoller vergeblicher Arbeit? — Die Sache nahm darnach ihren natürlichen Lauf. „Da kam das nächste Jahr"; in welcher Jahreszeit ist also das Erzählte geschehen? — Warum? — Was nahmen sie wahr? — Warum nahmen sie das mit Erstaunen wahr? — Was mögen sie da zu einander gesagt haben? — Wussten sie sich eine so reichliche Ernte zu erklären? — Haben sie das Vermächtnis des Vaters eingesehen? — Woraus ersieht man das? — Seht euch nun die Überschrift noch einmal an! Waren die Söhne dieses Winzers wirklich Schatzgräber? — Wieso? — Was meint ihr, wie es nun den Söhnen des Winzers weiter gegangen sein wird, gut oder schlecht? — Wie denn aber, wenn sie wirklich einen Topf voll Thaler und Ducaten gefunden hätten? (Sie wären vielleicht anfangs glücklich gewesen, hätten aber nichts gearbeitet, ihr Geld angebracht, und schließlich — wären sie schlechter daran gewesen als früher ohne Schatz. — Hinweis auf Lotteriespieler, auf reiche, aber leichtfertige Erben.) Daher: Ehrliche Arbeit ist ein großer Schatz. Arbeit macht frisch, erhält gesund und weist die Noth von der Thür.

d) Leseübung. Nun sollt ihr das Gedicht gut lesen lernen. N., lies! (6 Zeilen.) — Du musst dir, wenn du es gut lesen willst, vorstellen, wer spricht und in welcher Lage die Personen sprechen. (Es spricht der Vater, und dann sprachen die Kinder; der Vater liegt im Sterben; die Kinder wollen wissen, wo der Schatz ist.) Wie mag der Todkranke gesprochen haben: langsam oder hastig; stark oder schwach? (Langsam, schwach.) Wie wird man diese Stelle lesen? — und das, was die Kinder gesprochen haben? — Nun lies nochmals! — So ist's besser; aber warum setzest du bei dem Strich so lange aus? (Ich dachte, bei einem Gedankenstrich muss man

---

*) Meistenfalls werden die Antworten beweisen, dass eine Klarstellung vonseiten des Lehrers nothwendig ist.

mit der Stimme längere Zeit innehalten.) Man kann nicht alles mit demselben Maße messen. In welcher Weise haben die Kinder zum Vater gesprochen? — Es heißt ja auch im Gedichte: „Schrie alles laut den Vater an“! Mögen die nun lange mit ihrer Frage gewartet haben, nachdem der Vater ihnen etwas von einem Schatze gesagt hatte? (Gewiss nicht.) Welchen Zweck mag nun der Strich hier haben? Er trennt die beiden directen Reden von einander; sonst hat er keinen Zweck. Was sagt uns also hier der Querstrich? (Dass zwei directe Anführungen getrennt werden.) Wodurch müssen wir die beiden Anführungen von einander unterscheiden: durch das längere Absetzen der Stimme, oder durch einen andern Leseton? (D. e. andern Leseton.) Lies also die Stelle noch einmal! M., du auch! — P., auch du! — X., lies weiter! (Die nächsten 10 Zeilen.) O, da merke ich gar manches, was nicht in Ordnung ist. Wer von euch hat auch Fehler bemerkt? (Er hat nach dem Worte „ward“ mit der Stimme abgesetzt.) X., warum ist das also falsch? (Weil kein Unterscheidungszeichen da steht.) Das Ende der Verszeile ist an und für sich kein Grund, eine Pause zu machen. Denke dir den Satz so: „Der Weinberg ward um und um gescharrt“; setzest du da ab? — Wer von euch hat noch einen Verstoß gegen das gute Lesen bemerkt? (Er hat das Wort „Spaten“ schlecht gesprochen.) X., sprich das Wort noch einmal! — Jetzt ist's gut; worin hattest du gefehlt? (Ich habe das „a“ kurz gesprochen.) Wie müsste denn dann das Wort geschrieben sein? (Mit „tt“.) — (Er hat auch das Wort „Kloß“ schlecht gesprochen.) X., schreib das Wort an die Schultafel! — Wie muss das „o“ gesprochen werden? — Kannst du das schon aus der Schreibung ersehen? — Warum? — Da habt ihr gleich wieder ein Wort, das in die Reihe zu stellen ist, von der wir kürzlich sprachen. Wer weiß die betreffenden Wörter noch? (Es sind die Wörter: Fluss, Floß; Kuss, Gruß; Gasse, Straße.) Suchet zu dem Worte „Kloß“ ein ähnlichklingendes mit einem kurzen Vocale! (Ross.) Y., geh zur Tafel und schreib die genannten Wörter noch einmal in eine Reihe! — Fasset nun zusammen, worauf wir beim Lesen dieser 10 Zeilen besonders zu sehen haben! — Jetzt wollen wir diese Stelle noch einigemale lesen. — — Z., lies den Rest der Erzählung! — Was? du betonst: „Dass jede Rebe dreifach trug“? Die Rebe trug ja früher auch; im „tragen“ liegt's hier nicht; was aber war's jetzt, was sie mit Erstaunen sahen? („Dass jede Rebe dreifach trug.“) So muss auch im Lesen betont werden; des Reimes wegen wird das Wort nicht betont. Und das, worauf man die Aufmerksamkeit lenkt, spricht man auch langsamer. Lies also diese Stelle noch einmal! — Und nun wollen wir das ganze Gedicht noch einmal lesen!

e) Nacherzählen mit eigenen Worten. Suchet im Gedichte Redeweisen und Ausdrücke auf, welche in der gewöhnlichen Sprache nicht leicht zu hören oder zu lesen sind! („Der am Tode lag“.) Wie kann man dafür sich noch ausdrücken? (Der nahe am Sterben war; der am Todtenbette lag; der sterben wollte ꝛc.) Weiter! („Kaum war der Greis zu Grab gebracht“.) Suchet andere Ausdrucksweisen dafür! (Kaum hatten sie ihn begraben, kaum war das Begräbnis vorüber; kaum lag er im Grabe ꝛc.) Wie ist es mit dem Worte „Leibesmacht“? (Gewöhnlich sagt man „Leibeskraft“; sie arbeiten aus Leibeskräften ꝛc.) Welches Wort ist gleichbedeutend mit Hacke? Welche Bedeutung hat das Wort „ward“? Was läßt sich für „Allein da ward kein Schatz verspürt“ setzen?

(Allein man fand keine Spur von einem Schatze; allein da war von einem Schatze nichts zu finden, zu sehen &c.) Und für: „Und jeder hielt sich angeführt“? (Und jeder hielt sich für betrogen, getäuscht, hintergangen [angeschmiert] &c.). Wir wollen auch die nächste Zeile in andern Worten wiedergeben! (Doch kaum war das nächste Jahr herangekommen, die nächste Weinlese da &c.) Nun versuchet den Inhalt dieses Gedichtes frei nachzuerzählen! (Geschieht wiederholt.)

f) Schriftliche Darstellung. Aufgabe: Inhalt des Gedichtes: „Die Schatzgräber“ von Bürger. — Ihr wählt entweder dieselbe Überschrift, oder findet eine passende andere dazu (N., du weißt schon eine? Behalte sie vorderhand für dich; andere sollen auch darüber nachdenken!), und schreibet den Inhalt so nieder, wie wir ihn jetzt zusammengefasst haben. Achtet vorzüglich darauf, dass ihr die Reimwörter vermeidet, wo möglich einen andern Ausdruck wählt, als der im Gedichte selbst steht; und selbstverständlich habt ihr auch auf die Orthographie und eine reinliche und fleißige Schrift zu sehen. — N., wiederhole, worin die Aufgabe besteht, und in welcher Weise sie auszuführen ist!

§ 67.

4. Didaktische Winke zur Behandlung einzelner Capitel aus der Grammatik.

Bei der Auffassung der Begriffe Subject und Object ist ein Hauptgewicht darauf zu legen, dass das durch diese Satzglieder Ausgedrückte stets als Gegenstand aufzufassen ist, weshalb sie ihrer Natur gemäß durch das Substantiv ausgedrückt werden, Ausdrucksweisen wie: Geben ist süßer als nehmen; sich selbst bekämpfen ist der allerschwerste Kampf; Noth lehrt beten; der Weise versteht zur rechten Zeit zu sprechen und zu schweigen &c. ausgenommen. Soll eine andere Wortart als Subject oder Object stehen, so muss sie zum Substantiv erhoben werden. Das Fürwort als Stellvertreter des Substantivs ist ohne Vorstellung des vertretenen Hauptwortes inhaltslos. Auch ist beim Object aufmerksam zu machen, wie sehr der Verbalbegriff mit demselben verwachsen kann, so dass man öfters sogar beide Wörter in ein Wort zu fassen vermag (Fische fangen = fischen; Futter geben = füttern), wie auch, dass durch das Object aus einem allgemeinen Prädicatsbegriff ein besonderer, aus einem Gattungsbegriff ein Artbegriff geschaffen wird (schreiben, einen Brief schreiben, die Aufgabe schreiben &c.). Das Object einfach als eine nähere Bestimmung des Prädicates zu kennzeichnen, genügt nicht, da bei einem hauptwörtlichen Prädicat ein Attribut als nähere Bestimmung stehen kann und auch der Umstand das Prädicat näher bestimmt.

Wie überhaupt bei einer jeden gründlichen Auffassung grammatischer Verhältnisse, so muss man besonders bei dem Capitel über die Umstände zunächst die Sache, dann erst die der Sache dienenden Sprachmittel betrachten lassen Durch ein Gespräch, dem eine sorgfältig angelegte Disposition zugrunde liegen muss, werden die Begriffe: Ort überhaupt, Richtung von verschiedenen

Seiten zum und nach verschiedenen Seiten vom Sprechenden,*) Zeit überhaupt, Zeitabschnitte, Zeitpunkt, Zeitdauer betrachtet. Bei diesem Wechselgespräch, das diese Begriffe ins Klare zu stellen hat, muss man sich freilich auch der richtigen Sprachmittel bedienen, diese aber werden nach der Auffassung der Sache speciell ins Auge gefasst. Beim Umstand der Art und Weise wird man die Unterscheidung des Adverbs vom Adjectiv betonen, beim Umstand des Grundes sich vorerst mit der Hauptsache (also mit der Hauptfrage: warum?) begnügen, da die Unterscheidung von den Arten der Grundbestimmung gereifteren Verstand und gründliches Eingehen in die Sache selbst erfordert.

Die Beifügung ist leicht zu erklären, nur weise man auf den Gebrauch der Fragen: was für ein? wessen? und welches? hin und mache auf die Unterscheidung des nothwendigen Attributs vom schmückenden aufmerksam. In dem Lehrgang (S. 138) wurde die Beifügung erst nach dem Object und dem Umstand zur Behandlung angesetzt, damit bei der Betrachtung und prakt. Anwendung der zur allseitigen Auffassung dieses Satzgliedes nöthige Spielraum geschaffen ist; denn nicht bloß beim Substantiv als Subj. oder Prädicat, sondern auch beim Substantiv als Object, Umstand und selbst wieder als Beifügung soll das Attribut betrachtet und angewendet werden. Wird aber das Attribut gleich nach den Hauptgliedern des Satzes als Lehrobject genommen, so ist es nothwendig, der leicht eintretenden Auffassung des Schülers zu begegnen, als ob das Attribut nur eine nähere Bestimmung des Subjects oder des hauptwörtlichen Prädicats sei, u. zw. dadurch, dass man den Schüler vorläufig aufmerksam mache, auch andere Satzglieder können Attribute haben, falls sie ein Hauptwort sind oder enthalten; denn hier komme es nicht auf das Satzglied, sondern auf die Wortart an.

Die Wortfolge und die Betonungsverhältnisse im erweiterten einfachen Satze werden, nachdem die Arten der Satzglieder aufgefasst sind, an Beispielen angeschaut.

Will man den Begriff Biegung klarmachen, so muss man dem Schüler die Einsicht erschließen: dass Wörter zu dem Zwecke, um im Satze verschiedene Beziehungen (Mehrzahl, Personen, Zeit 2c.) ausdrücken, verändert werden, in der veränderten Form aber nicht auch ihre Bedeutung geändert haben, sondern denselben Begriff in einer andern Beziehung ausdrücken. Diese Veränderung eines Wortes zum Zwecke seiner Beziehung im Satze nennt man Biegung (Flexion). Die Sache wird erst vollständig klar, wenn man den Schülern solche Veränderungen an einem Worte vorführt, welche einen veränderten oder wohl ganz neuen Begriff zur Folge haben, also: indem man der Flexion die Wortbildung (Ableitung) entgegenstellt (Sohn, des Sohnes, Söhne; tragen, trägt, trug; Träger, Vertrag 2c.). Bei ersterer muss sich gleichsam das Wort der verschiedenen

---

*) Hiebei kann wieder, wenn möglich, der Dialect berücksichtigt werden. So lässt sich z. B. im Österreichischen auf die Bezeichnung der Richtung zum und vom Sprechenden, also der Richtung her und hin durch **a** und **i** am Ende gewisser Umstandswörter aufmerksam machen: kumm auß**a** (zu mir), geh auß**i** (zu ihm); steig auff**a** (zu mir), steig auff**i** (auf den Baum); spring ein**a**, spring ein**i**; kimm umm**a**; schiaß umm**i** 2c.

Beziehungen wegen, die es nebst seinem Inhalte ausdrücken soll, den andern Wörtern anschmiegen, muss sich biegen, während bei letzterer dem Worte eine theilweise oder gänzlich neue Aufgabe betreffs der Bezeichnung des Inhaltes erwächst. Ist demnach die gar oft zu hörende Redeweise: „trägst“ kommt von „tragen“ — richtig? — Bei der Zahlbiegung des Hauptwortes, welche der Fallbiegung vorangeht, sind die Sprachmittel in zwei Gruppen zu theilen (1. Umlaut, -e, -er; 2. -en, -n), wodurch für die Arten der Fallbiegung das meiste gethan ist. Bei der Fallbiegung nehme man das Formelle so einfach als möglich: 2. F. Ez. **es**, **s** (stark); **en**, **n** (schwach); 1. F. Mz. Umlaut, **e**, **er** (stark); **en**, **n** (schwach); wo beiderlei Kennzeichen vorkommen (gemischt); hat die Einzahl keine Biegung, wird die Biegungsart nach der Mehrzahl bestimmt. Die Bezeichnungen starke und schwache Biegung finden ihre Erklärung dadurch, dass man auf die größere und geringere Anzahl von Biegungsformen hinweist und anschauen läßt, bei welchen Biegungsendungen gewöhnlich diese Zahl größer oder kleiner ist. So kam man vom Abzählen der Biegungsformen auf die Beachtung der Endungen. — Dass die vier Fälle an Beispielen angeschaut und aus solchen zusammengestellt werden, ist selbstverständlich, doch meide man mechanisches Declinieren. Eine gewagte Sache ist es, die Fälle nur von der Frage abhängig zu machen. Wer kennt nicht Genitive, die nicht mit wessen, nicht Dative, die nicht mit wem zu erfragen sind! Man kann wohl vertheidigen, dass diese Beispiele als Ausnahmen gelten müssen und die Fragen: wer? wessen? wem? wen? als Hauptfragen zur Charakteristik der vier Fälle ihre Berechtigung haben, aber es darf dieser Umstand nicht als einzig entscheidend dargestellt werden. Am einfachsten ist wohl die Bezeichnung: 1., 2., 3., 4. Fall; und damit diese abstracte Benennungsweise Inhalt gewinne, muss, nachdem über die Formen der vier Fälle eine Übersicht geschaffen ist, im Gesammtunterricht richtige Fragestellung fleißig geübt und immer wieder die Frage hervorgekehrt werden: „Was drückt dieser Genitiv, dieser Accusativ aus?“ — Um die Fallbiegung des attributiven Adjectivs oder einer adjectivisch gebrauchten Wortart klarzustellen, muss erst die Aufgabe des Artikels bei der Geschlechts- und Fallbezeichnung besprochen sein (de**r**, de**s**, de**m**, de**n**; eine**r** 2c.); danach weist man auf die Übernahme dieser Aufgabe von andern Wortarten hin (diese**r**; jene**s**; gute**r** Gott! — ein gebrannte**s** Kind 2c.); dann erst macht man auf die Arbeitstheilung in der Sprache aufmerksam (ein mächtige**s** Reich — eine**s** mächtige**n** Reiche**s**; de**m** gute**n** Menschen; seine**n** alte**n** Groll; jede**s** rauhe Wort; derjenige — jene**r** desjenige**n** — jene**s** 2c.)

Die Verhältniswörter lassen sich am schicklichsten mit dem Capitel von den Umständen verbinden. Sie bloß als eine Wortart zu charakterisieren, welche das Verhältnis der Dinge zu einander bestimmt, ist zum mindesten ungenau. Die Aufgabe der Präposition in der Sprache muss allgemeiner gefasst werden. Diese besteht darin, verschiedene Verhältnisse, ja selbst Begriffe im Satze da ausdrücken zu helfen, wo einfachere Sprachmittel (die Fallbiegung des Substantivs, die Umstandswörter, die Wortbildung) entweder nicht ausreichen, oder wo sie neben dem einfachen Ausdrucke in Verbindung mit anderen Wörtern parallele Ausdrucksweisen schaffen. Zu diesem Zwecke ver-

binden sie sich mit dem Hauptworte (oder dessen Stellvertreter) in einem abhängigen Fall, wohl auch mit einem Umstandsworte. Mit dem Substantiv oder Pronomen in Verbindung verlangt (regiert) es einen bestimmten Fall, oder aber dieser ist mit abhängig vom Inhalt des Satzes (Prädicatsbegriffes), wohl sogar von der Stellung der Präposition vor oder nach dem von ihr regierten Worte. Der Begriff „Verhältnis" ist keineswegs selbstverständlich für die Kinder, und es ist daher rathsam, diesem Begriff zuerst Inhalt bei den Schülern zu geben, indem man zuerst über verschiedene Verhältnisse im Leben, dann erst über solche in der Sprache, im Satze urtheilen lässt. Der Begriff „Verhältnis im Satze" erhält dadurch seinen Inhalt, dass man die Schüler in Beispielen Ursprung einer Sache (woher?.... von dem vielen Sitzen), Besitz (wessen?... das Nest des Zaunkönigs), Ort (wo?... im Zimmer), Zeit (wann?... am Christtage), Mittel (womit?.... mit der Nadel), Gesellschaft (mit wem?.... mit dem Vater) 2c. erkennen lässt. Das sind Verhältnisse, zu deren sprachlichem Ausdrucke wir verschiedene Sprachmittel gebrauchen. Im Dialecte hört man sprechen: „Dês is da Suhn va(n) meim Bruadan"; der nach der Schrift Sprechende sagt: „Das ist der Sohn meines Bruders." Und einmal sprechen wir: ich denke an dich, — das anderemal: ich gedenke deiner; neben: freudig gehorchen, anständig sprechen, abends ausruhen — sagen wir: mit Freuden gehorchen, mit Anstand sprechen, am Abend ausruhen 2c. Und wenn auf die Frage wo? ein: da! nicht genügt, so muss ich zu Ausdrücken, wie: auf dem Baume, im Hofe u. dgl. greifen. So muss der Schüler die Natur des Verhältniswortes nach und nach verstehen lernen, weiter, wie der Fall des Substantivs (oder Fürw.) nach bestimmten Vorwörtern eintritt, und welche Anwendung präpositionelle Fügungen im Satze haben (als Umstand, Object, Attribut, selbst als Prädicat). Die Vorführung geschieht gruppenweise, u. zw. nach den Fällen, die sie regieren. Hiebei werden jene Vorwörter besonders berücksichtigt, welche in der Mundart des Schülers betreffs ihrer Anwendung und Rection Abweichungen von der Schriftsprache zeigen (s. Seite 11, Punkt 10). Sind so die gebräuchlichsten Verhältniswörter aufgefasst, so werden sie gruppenweise dem Gedächtnisse eingeprägt, wobei zur Unterstützung des Gedächtnisses die alphabetische Ordnung jeder Gruppe gewählt oder sonst noch auf etwaige äußerliche Anhaltspunkte aufmerksam gemacht werden kann (4. F.: b f g — o u w). Merkreime hingegen sind dabei überflüssig und zumeist — ein Missbrauch der Poesie.

Anmerkung. Wenngleich diese Winke nach allen ihren Consequenzen für die IV. Cl. zu weitgehend sind, so sollen sie doch kennzeichnen, wie schon auf dieser Stufe der Unterricht in der Grammatik aufgefasst werden könne, um ihn in den Dienst des Sprachverständnisses zu nehmen und dem leeren Formalismus zu entgehen. Die folgenden Classen mögen ganz zur Ausführung bringen, was hier angebahnt oder nur theilweise durchgearbeitet werden konnte.

§ 68.

5. Zu den Stilübungen.

Stilarbeiten aus einem Schülerhefte:

a) Der junge Siegfried. I. Siegfried wollte nicht auf der Burg seines Vaters bleiben. Er konnte die Zeit nicht erwarten, bis er ein Ritterschwert be-

kam. Er zog fort. II. Auf dem Wege begegneten ihm viele Ritter. Sie saßen auf schönen Rossen und hatten breite Schwerter. Siegfried trug nur einen Stecken. Dies that ihm sehr leid. III. Endlich kam er in einem finstern Wald zu einer Schmiede. Er bat den Meister: „Liebster Meister, lass mich dein Geselle sein!“ Der nahm ihn auch auf. IV. Siegfried schmiedete sich ein gutes Schwert. Er freute sich darüber sehr. Er glaubte nun ein Held zu sein.

b) Siegfried und der deutsche Jüngling. (Eine Vergleichung.) Beide konnten die Zeit nicht erwarten, bis sie Schwerter bekamen. Beide giengen zu einer Schmiede, weil sie sich Schwerter verschaffen wollten. Siegfried machte sich ein Schwert, aber der deutsche Jüngling bestellte sich ein Schwert. Beide waren sehr stark. Der deutsche Jüngling konnte das schwere Schwert schwingen, und Siegfried schlug den Amboss in den Grund. Siegfried ist ein tüchtiger Held geworden; auch der deutsche Jüngling wird ein tüchtiger Held geworden sein.

c) Der Herr und sein Knecht. (Eine Erzählung.) Es ritt ein Herr schnell über alle Hindernisse. Der Knecht konnte ihm kaum folgen. Er fürchtete zu fallen. Da gieng ein Nagel los. Der Knecht machte dem Herrn den Verlust bekannt. Der Herr kümmerte sich darum wenig. Nun gieng ein Hufeisen verloren. Der Knecht meldete auch das dem Herrn. Der Herr kümmerte sich auch um das wenig. Das Rösslein prallte an, fiel und war todt. Nun musste der Herr zu Fuße gehen.

d) Der Hase. (Eine Beschreibung.) Der Hase ist ein flüchtiges, furchtsames Nagethier. Er lebt in Feldern und Wäldern. Der Hase ist beiläufig 1 *m* lang. Er ist erdgrau. Die Ohren sind sehr groß. Er hört auch sehr gut. Die Augen sind auch sehr groß, aber er sieht doch nicht gut. Die Augenlider sind sehr kurz. Die Oberlippe ist gespalten. Diesen Spalt nennt man Hasenscharte. Der Hase hat sechs Nagezähne. Die Vorderfüße sind kürzer als die Hinterfüße. Deshalb läuft er sehr schlecht bergab. Der Schwanz ist sehr kurz. Man nennt ihn Blume. Der Hase nützt uns durch sein Fleisch und sein Fell. In schneereichen Wintern schadet er durch das Benagen der jungen Bäume.

§ 69.

6. Zu den onomatischen Übungen.

Begriffskreis des Wortes „geben“.*)

(Von Franz Herrmann, ehem. Lehrerbildner an der mit der k. k. deutschen Musterhauptschule in Prag verbundenen Lehrerbildungsanstalt von zwei Jahrgängen, gestorben am 13. December 1862.)

Geben. — Eine Mutter schickt ihren Sohn zum Bäcker um Brot; was muss der Knabe haben, damit er vom Bäcker Brot erhält? Was thut deshalb die Mutter? — (Sie gibt dem Sohne Geld; geben=darreichen.) Was macht der Knabe mit dem Gelde? Und was thut der Bäcker? Ein Bettler fleht vor

*) Mitgetheilt von Jos. Pistl.

eurer Thür um ein Almosen; was thut deine gute Mutter? Ein lieber Nachbar kommt zu euch auf Besuch; was thut dein Vater? Was kannst du deinem Bruder geben? deiner Schwester? deinem Mitschüler? deinem Hündchen? ꝛc. — Ihr dürfet euch ohne Erlaubnis euerer guten Eltern nicht vom Hause entfernen; was werdet ihr thun, wenn ihr gern einen kranken Mitschüler besuchen wollet? Und was thut der Vater, die Mutter, wenn ihr so recht freundlich bittet? (Sie geben uns die Erlaubnis; geben = ertheilen.)

Was gibt am Schlusse der hl. Messe der Priester dem Volke? Wer gibt Segen zum Gedeihen der Feldfrüchte? Drücke das anders aus! Eine schwere Aufgabe lässt sich nicht in kurzer Zeit vollenden; was gebe ich euch dazu? — Was muss der thun, welcher bald hübsch lesen, schreiben und rechnen können will? Was sagt man, dass er sich gibt? (Mühe; geben = anwenden.) Wie könnt ihr anders sagen? Was macht ihr, wenn ihr wollet, dass euch ein Mitschüler einen Gefallen erweisen soll? Statt „Bitte" gebraucht man auch den Ausdruck „gute Worte"; versuchet nun, das Wort „geben" in euere Antwort zu bringen! ꝛc. — Der zwölfjährige Jesus saß drei Tage im Tempel unter den Lehrern und hörte ihnen aufmerksam zu; was könnt ihr aus dieser schönen Erzählung lernen? Was hat euch dadurch der liebe Jesus gegeben? (Ein Beispiel; geben = aufstellen). ꝛc. — Franz und Anton stritten mit einander; Franz behauptet, der Montag sei der erste Tag der Woche, Anton lässt den Sonntag dafür gelten. Ein älterer Knabe, Robert, spricht: Anton hat recht. Was hat da Robert gethan? Recht gegeben; zugesprochen.) — Was bekommen wir von dem Schafe? Drücket das anders aus und gebrauchet dabei das Wort „geben!" (Das Schaf gibt Wolle; geben = liefern).

Was gibt die Kuh? der Weinstock? ꝛc. Nennet andere Thiere, die uns etwas geben! Andere Pflanzen! ꝛc. — Saget, welche Arten der Kirschen es der Farbe nach gibt! (Es gibt rothe, schwarze und gelbe Kirschen; geben = vorhanden sein.) Wie vielerlei Laute gibt es? Wo gibt es schöne Häuser? arme Leute? ꝛc. Wann gibt es schwere Gewitter? reifes Obst? ꝛc. Wohin gibt der ordentliche Schüler seine Schulgeräthe? ꝛc.

Ein Bettler kommt sehr matt und hungrig vor eure Thür. Ihr sprechet: Kommt morgen wieder, armer Mann, morgen sollt Ihr ein großes Stück Brot bekommen! Er schleicht zur Thür des Nachbarn, und dieser spricht: Ich habe nur noch ein kleines Stück, aber nehmet es hin, wenn Ihr so hungrig seid! Was wird nun dem hungrigen Bettler lieber gewesen sein, das von euch versprochene große Stück, oder das Stückchen, welches er sogleich vom Nachbarn erhielt? Warum? (Noch ein 2. und 3. Beispiel.) Daher pflegen die Menschen zu sagen: Wer gleich gibt, gibt doppelt. — Auf ähnliche Weise können noch andere leicht verständliche Sprichwörter angezogen werden, wie: „Rein und ganz gibt schlechtem Tuche Glanz." — „Was die Rechte gibt, soll die Linke nicht wissen." — „Eintracht gibt Macht." — „Wenn nichts im Mörser ist, gibt's den größten Lärm." ꝛc.

Während sich der Lehrer nun mit einer andern Abtheilung beschäftigt, mögen die Kinder die ausgesprochenen Sätze über das Zeitwort „geben" niederschreiben; auch eine häusliche Beschäftigung kann diese Forderung geben

V. Classe.

§ 70.

1. Lehrziel. a) Lesen wie auf der vorigen Stufe mit gesteigerten Anforderungen.*) Memorieren passender Lesestücke.

b) Sprachübungen. Fortgesetzte orthographische Übungen mit Berücksichtigung der gebräuchlichsten Fremdwörter; der zusammengezogene und zusammengesetzte Satz im allgemeinen; Einübung der Formenlehre; Fortsetzung der Wortbildungslehre; Wortfamilien; Rectionslehre. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes: Wiedergabe kurzer Lesestücke; Erzählungen; Beschreibungen, Vergleichungen, Briefe.**)

§ 71.

2. Besprechung des Lehrzieles. a) Der Leseunterricht in dieser Classe hat sich kein neues Ziel gesetzt; das zu Erstrebende ist früher (§§ 63 und 65) auseinandergesetzt worden.

b) Die Sprachübungen. α) Orthographie. Wurden in der IV. Cl. die Hauptgesetze der Schreibung als Richtschnur für den Gang in diesem Unterrichte genommen, so kann man als Stufengang (bei der heuristischen Methode) oder als Zusammenfassung (bei der anlehnenden Methode) hier die Übungen so ordnen, dass zuerst alle Selbstlaute, dann alle Mitlaute, u. zw. in einer bestimmten Ordnung (nach dem Alphabet, oder nach ihrer Gliederung, wie diese im früheren Unterrichte festgehalten wurde), inbetracht kommen, so dass an einen jeden Laut (bzw. Buchstaben) die beachtenswertesten Fälle bezüglich der Dehnung, Schärfung, Gleich- und Ähnlichlautung angereiht werden. Oder man kann

---

*) Für fünfcl. Volksch. in Nieder-Österreich heißt es: geläufiges und ausdrucksvolles Lesen der Druck- und Handschrift. Wort- und Sacherläuterungen; Angabe des Inhalts und Gedankenganges der Lesestücke.

**) Für die fünfclassige Volksschule in Nieder-Österreich heißt es unter b) Orthogr. Übungen mit Berücksichtigung der gebräuchlichsten Fremdwörter; der zusammengezogene und zusammengesetzte Satz; Satzzeichen; das Bindewort; Einübung der Formenlehre sowie der Wortbildungslehre; Wortfamilien; Rection. Neben den schriftlichen grammatischen Übungen: Wiedergabe von Erzählungen, Umschreibungen poetischer Lesestücke. Beschreibungen, Briefe und Geschäftsaufsätze. Beachtung der Darstellungsform (Poesie, Prosa).

für diese Classe geradezu die Schrift: „Regeln und Wörterverzeichnis" ꝛc. (Wien, k. k. Schulbücherverlag) zur Grundlage für den Stufengang dieser Übungen nehmen. Die schon von früher bekannten leichten Fälle werden nur mündlich erwähnt, die durchgenommenen schwierigeren Fälle auch schriftlich wiederholt, und hiezu treten ergänzend noch neue Fälle.

So wird man wiederum die verschiedene Schreibung der Zeichen für den S-Laut hervortreten lassen und das Capitel von der Großschreibung erweitern (das Seine, das Wenn, viel Gutes, etwas Altes, Wiener Küche, morgens, achtgeben, das andere, im allgemeinen ꝛc.). Ebenso verdient die Schreibung des „h" volle Berücksichtigung. Besonders seien neben den Fällen im bezeichneten Büchlein noch folgende angeführt: Floh (dialectisch: Fläuch, pl. Fläich); Stroh (h aus w.; Hinweis auf das Dialectwort „strewern"), Strohhut; froh (im fränk. Dialect: fräuch), fröhlich, frohlocken; roh, rauh, Rauchwerk; Kuh, Kuhhorn; Schuh (dialectisch: Schuach); Reh, Rehleder; zäh (dialectisch: zach); jäh, gäh, jach, gach, jählings, gählings, Jähzorn; nah, näher, nächst, Nächster, Nähe; — fliehen: fliehst, flieh! floh, Flug, Flucht; ziehen: zieht, zieh! zog, Zucht, Ziehtochter; gehen: gehst, geh! gieng, Gang, Gehweg; sehen: siehst, sieh! sah, Gesicht, Sehweite, -sichtig; stehen: stehst, steh! Stehpult; geschehen: geschieht, geschehe (Wunsch), geschah, Geschichte; leihen: leiht, lieh, leih! Leihanstalt; zeihen: zeih! zieh, bezichtigen; gedeihen: gedeih! gedieh, gediegen, dicht; weihen: Weihkessel, Weihwedel, Weihrauch ꝛc.; reihen: reihte, gereiht; mähen: mähte, gemäht, ꝛc.; nähen: nähe! Naht ꝛc.; drehen: drehe! gedreht, Draht, dreidrähtig, Drehbank, Drehorgel; — ruhen: ruhe! Ruhe, Ruhbank, Ruhbett; stehlen: stiehlst, stiehl! stahl, gestohlen, Diebstahl; befehlen: befiehlst, befiehl! befahl, befohlen, Befehl. Auch das **dt**, wie in: sandte, gesandt, Gesandter, verwandt, der Verwandte — ist zu betonen, wie überhaupt diejenigen Partien, welche sich nach den speciellen Erfahrungen des Lehrers noch zur Befestigung der Orthographie als weiterer Übung bedürftig herausstellen, auch besondere Behandlung erfahren müssen.

Die Bemerkung: „mit Berücksichtigung der gebräuchlichsten Fremdwörter" führt auf die Frage, welche Berechtigung das Fremdwort in der Volksschule hat, und welche Behandlung es daselbst erfahren soll. Der Lehrer halte betreffs dieser Forderung des Lehrplanes an dem Satze fest: „Vermeide nach Möglichkeit jedes Fremdwort!" Nur nothgedrungen gebraucht der wahrhaft gebildete Deutsche Fremdwörter, das ist da, wo zur Bezeichnung einer Sache oder eines Begriffs kein gutes deutsches Wort vorhanden ist. In diesem Sinne hat er seine eigene Sprache vor Versündigungen zu bewahren, in diesem Sinne auch seinen Einfluss auf die Jugend mit Vollgewicht zur Geltung zu bringen und dieser den Widerwillen nicht nur gegen alles Geckenhafte in der Sprache

überhaupt, sondern auch gegen jede Verzerrung unserer Sprache durch Fremdwörter einzuimpfen. Es wirkt in der That auf gesunde Naturen ekelerregend, wenn Deutsche ihre Sprache absichtlich, um als „gebildet“ zu erscheinen, mit möglichst vielen Fremdwörtern verunstalten. Diese Fremdwörtersucht muss bekämpft werden. — Daneben ist aber auch nicht zu vergessen, dass kein Culturvolk in seiner Sprache ganz von fremden Wörtern absehen kann; und wie Völker gegenseitig ihre Natur- und Kunstproducte austauschen, so entlehnen sie auch von einander Wörter. „Die Völker sind im Tempel der Menschheit wie nähere und fernere Nachbarn in einem Hause, die einander getreulich aushelfen sollen; das ist die Grundbedingung des gemeinsamen Bestehens und Fortschreitens. Es ist aber eine Ehrenfrage hier wie dort, dass einer nicht erborgt oder gar stiehlt, was er selbst beschaffen kann, oder dass er sich in der Gemeinschaft nicht zum Aschenbrödel herabsetzen lasse oder selbst herabsetze.“*) Viele Wörter sind schon in uralter Zeit eingewandert und haben sich bei uns längst eingebürgert, so dass sie der Laie in der Sprachengeschichte für einheimische, urdeutsche Wörter hält, so z. B. Ziegel (tegula), Mauer (murus), Fenster (fenestra), Pforte (porta), schreiben (scribere), kochen (coquere) u. v. a. Diese werden auch wie einheimische Wörter behandelt und kommen daher als Fremdwörter in der Volksschule nicht in Betracht. Neben diesen Wörtern gehen aber noch eine Menge anderer einher, welche ihren fremden Ursprung nicht verleugnen können; und diese hat die Volksschule insoweit zu berücksichtigen, als sie im praktischen Leben allgemein gebräuchlich oder technische Ausdrücke sind, die jeder Bürger nicht bloß richtig verstehen, sondern auch richtig sprechen und schreiben sollte. Wie weit hiebei der Lehrer zu gehen hat, läſst sich schwer bestimmen, da er hauptsächlich auf den Lebenskreis seiner Schüler Rücksicht nehmen muss. Während z. B. der Lehrer in einer Stadt, zumal Großstadt, darin ein weites Arbeitsfeld findet, dass er die in der Mundart verwilderten, allgemein gebräuchlichen Fremdwörter aufzugreifen und entweder für ihre richtige Handhabung in Wort und Schrift zu sorgen, oder aber deren Beseitigung aus der Sprache der Schüler anzustreben hat, wird sich diese Aufgabe für eine Dorfschule ungleich leichter stellen, da die

*) R. Hildebrand: Vom d. Sprachunterr. S. 194.

Landbevölkerung im allgemeinen weniger Gelegenheit hat, ihre Sprache durch Fremdwörter zu beflecken, es sei denn durch das Lesen von Büchern, besonders aber von Zeitungen.*)

Welche Gelegenheit nimmt der Lehrer zum Ausgangspunkt dieser seiner Thätigkeit? Im allgemeinen bietet der Gesammtunterricht in den verschiedensten Lehrfächern, im besonderen aber geben die einzelnen Zweige des Sprachunterrichtes Veranlassung zur Berücksichtigung des Fremdwortes.

Es ist z. B. das Lesestück „Der arme Musikant und sein College" (Leseb. v. Niedergesäß, 5. Schulj.) gelesen worden. Danach kann man eine Anzahl Sätze formen lassen, welche nicht bloß den Inhalt des Gelesenen kurz andeuten, sondern auch die im Lesestücke enthaltenen Fremdwörter zur Betrachtung bieten: „Bei einem Volksfeste im Prater spielte ein armer Musikant auf seiner Geige. Er war ein Invalide. Die Musik, die er machte, war nicht schön; niemand hörte auf sein Musicieren ....." — So erhält man folgende Wörter, die

*) Sehr beachtenswert ist, was hinsichtlich dessen Rob. Hamerling in seinem trefflichen Aufsatze: „Eine Bitte an unsere Volksschullehrer" („Prosa," S. 317) sagt: „Wie man vor Zeiten die Bibel den Christen zwar als das Wort Gottes und als den Inbegriff dessen, was der Mensch wissen darf und glauben soll, hinstellte, ihnen aber nicht gestattete, dieselbe in einer gemeinverständlichen Sprache zu lesen, so wollen heutzutage die Zeitungen zwar als das Evangelium der modernen Zeit betrachtet werden, entziehen sich aber dem Verständnis der profanen Menge durch eine Art weltlicher Ritualsprache, welche nur den Eingeweihten verständlich ist. — Und doch wird von mancher Seite wieder behauptet, man wolle den gemeinen Mann zur Theilnahme an den politischen Angelegenheiten heranziehen; auch wünscht in der That der Nichtstudierte, der Gewerbs- und Geschäftsmann, sagen wir gerade heraus das Volk, nicht ohne Kunde zu leben von dem, was in der Welt und im constitutionellen Staat vorgeht. Nun möchte ich aber wissen, wie viele Jahre der arme Tropf, der kein Griechisch und kein Latein versteht, wohl braucht, um sein Localblatt verstehen zu lernen und sich bei dem Kauderwelsch von Velleitäten und Incompatibilitäten, von Perhorrescierungen, Reactivierungen und Approvisionierungen, Meliorationen und Sanierungen, bei den peremptorischen Enunciationen, bei den opportunen und nicht opportunen Compromissen, bei den irrelevanten und minimalen Details, bei den Postulaten und Momenten, den Intransigenten und Irredenten, bei Chauvinismus und modus vivendi und hundert andern schönen Sachen, die ihm nicht etwa hier und da, sondern in jeder Zeile begegnen, überhaupt etwas, und nun gar das Rechte zu denken? — Und bei dieser Sprache, welche die Zeitungen reden, will man die alten Sprachen aus dem Gymnasium verbannen? Im Gegentheil, man wird das Studium derselben in die Volksschule einführen müssen! — Die Sprache, welche unsere Zeitungen reden, ist übrigens dieselbe, welcher sich unsere Volksvertreter bedienen" 2c.

aus diesen Sätzen zusammengestellt werden: Musik, Musikant, Musiker, musikalisch, Musicus (pl. Musici), musicieren; — College; Invalide, Violine, Bravo; Kartätsche (Kardätsche), Pension. Welche von diesen Wörtern sind nicht berechtigt? Bei allen diesen Wörtern kann man nicht streng richten, da sie allgemein gebräuchlich sind. Entbehrlich wären: Musicus, denn es läſst sich durch Musiker oder Musikant ersetzen (hiebei wird auf die deutschen Wörter Tonkunst und Tonkünstler hingewiesen); College, da man dafür Amtsgenosse setzen kann; Violine, wofür wir die deutschen Ausdrücke Geige und Fiedel haben; Bravo, weil es nichts anderes heißt als: der Brave, Treffliche, wir also dafür: brav! wacker! trefflich! rufen sollten; und Pension, welches Wort sich durch Gnadengehalt, Ruhegehalt ersetzen ließe. Bei dem Worte bravo! ist der Hinweis gewiſs am Platze, daſs wir Deutschen eigentlich etwas recht Lächerliches leisten, wenn wir einer weiblichen Person oder auch mehreren Personen bravo! zurufen, da es doch nach dem Italienischen in ersterer Rücksicht brava! in letzterer bravi! heißen müſste! — Hierauf geht man zur Beantwortung der Frage über, warum die andern Wörter (Musik, musicieren, Invalide, Kartätsche) berechtigte Fremdwörter sind. Für „Musik" könnte man zwar im allgemeinen „Tonkunst" setzen; aber wie steht es mit den Ausdrücken: Musik machen, musicieren, musikalisch? Zwar sind die Ausdrücke: „Musikant" und Tonkünstler" beide im Gebrauch, aber mit welchem Unterschiede in der Bedeutung! Und in welcher Anwendung steht das Wort „Musiker"? Auch das, was in dem Worte „Invalide" liegt, läſst sich nicht mit einem deutschen Worte sagen. Oder genügt dafür „Untauglicher"? Man kann aber von vornherein für einen Stand untauglich sein; der Invalide ist erst in seinem Stand durch irgend eine Ursache untauglich geworden. Es müſste daher heißen: ein untauglich Gewordener. Gewöhnlich versteht man aber darunter einen kriegsuntauglich gewordenen Soldaten. Das ist zu umständlich. Ebenso läſst sich das Ding, welches man „Kartätsche" heißt, nicht mit einem deutschen Worte sagen. — Nachdem man so die Fremdwörter auf ihre Berechtigung geprüft hat, macht man auf die Art der Schreibung aufmerksam (c, k, v, t, d). — — Eine andere Gelegenheit zur Berücksichtigung des Fremdwortes bietet der orthographische Unterricht. Legt man, wie ausgeführt wurde, die orthographischen Übungen nach den Buchstaben des Alphabetes an, so übt man die zu berücksichtigenden Fremdwörter hiebei mit ein. So bei **c** (wie k): Caspar, Clara; Canal, Casse, Classe, Capital, Clavier, Clarinette, Cabinet (Cabinette), Commune, Commandant, Compagnie, Conto (Conti), Concert, Correspondenz-Karte, Currentschrift, Curs, Cultur, Couvert; Director, Doctor, Insect, Dictieren, Dictando, Product; (wie z): Centimeter, Cement, Cichorie, Cigarre, Cigarrette, Citrone, Ceder, Cider, Circus, Cylinder, Cypresse; December, Ocean, Medicin; **ch** (wie k): Christ, Christian, Christoph, Jesus Christus (Biegung dieses Namens) Chor, Charakter, Orchester; (wie sch): Chocolate; **g** (wie sch): Page, Loge, Menagerie, Orange; **k**: Kaffee (Café), Kalender, Kameel, Kamerad, Kanone, Kapelle, Kaserne, Katechismus, Katharina, Krystall; Musik, Trafik, Grammatik; **ph** (wie f): Philipp, Phosphor, Photographie, Physik, Alphabet, Atmosphäre, Prophet, Orthographie, Strophe; **qu**: Quadrat, Quartier, Quittung; **t** (wie z): Direction, Inspection, Nation,

Portion, Lection, Subtraction; **th**: Theater, Thekla, Thomas, Thymian, Thermometer; **v**: activ, passiv, Perspectiv, naiv; (wie w): Vers, Vulcan, Vitriol, oval, Provinz; **x**: Crucifix, Fixstern, Luxus, Text, Flexion; **y**: Hymne, Lyra, Pyramide. — — Trotzdem man im Gesammtunterricht jedes von den Schülern gebrauchte überflüssige, übelangewendete oder schlecht gesprochene Fremdwort nach Gebür berücksichtigt, so kann man — besonders in Stadtschulen — auf dieser und der Oberstufe doch noch besonders Gelegenheit nehmen, die im Familien- und öffentlichen Leben allgemein angewendeten Fremdwörter in der Form von Gesprächen anzuschauen. So könnten hiebei z. B. inbetracht kommen: Mama, Papa (warum nicht: Vater, Mutter? Sind Wörter möglich, wie: Papaland, Mamasprache?), Onkel (Oheim, Ohm, Vetter), Tante (Muhme), Cousin (Geschwisterkind, Vetter), Cousine (Bäschen), Neveu (Neffe); — Secretär (Schreibtisch), Gardine (Vorhang), Kanapé (Ruhebett), Gilet (Weste, Leibchen), Manschette, Cravatte (Halsbinde), Stiefeletten (Stiefelchen, Halbstiefel), Serviette (Tellertuch); — Trottoir (Pflastersteig), Tabak-Trafik (Tabak-Verschleiß, Tabak-Laden), Hotel (pl. Hotels; Gasthof), Palais (Palast, Prachtgebäude, Schloss), Restauration (Wirtsgeschäft, Speisehaus, Gastnahrung); Omnibus (Stellwagen), Comfortable (Einspänner, einspännige Lohnkutsche), Fiaker (Person: Lohnkutscher; Sache: Zweispänner), Tramway (Pferdeeisenbahn), Station (Haltestelle), Conducteur (Schaffner, Führer, Aufseher), Billet (Fahrkarte, Eintrittskarte), Controlor (Aufsichts-Beamter); Train (Zug, Eisenbahnzug), Courierzug (Schnell-, Eilzug), Locomotive (Dampfwagen), Waggon (Wagen), Coupé (Abtheilung, Wagenabtheilung), Perron (gepflasterter, gedeckter Platz vor dem Bahnhofe oder überhaupt vor einem Hause), Chef (Vorstand; Stationschef = Stationsvorstand); — servus! (mundartl. meist sogar servas! = Diener!), adieu! (mit Gott!), pardon! (Verzeihung!), merci! (Dank!), quasi (gleichsam, als wenn), léger (in Wiener Mundart leschär = ungezwungen, natürlich), bassin (wienerisch Basséna = Wasserbecken, Springbrunnen) u. a. So kann also Familie, Schule und öffentliches Leben (Handel, Verkehr) Stoff in Hülle und Fülle bieten zu sprachlichen Betrachtungen und Übungen. In allen diesen Fällen arbeitet der Lehrer theils durch Ernst, der kräftiges, gesundes Wollen erregt, theils durch packenden Humor, der die Haltlosigkeit des Gerügten unauslöschlich in den kindlichen Geist prägt, dem undeutschen Wesen, der eklen Sucht nach Fremdem entgegen. Doch blinder Eifer schadet auch da; denn er macht sich leicht lächerlich und stiftet eher Schaden als Nutzen. Zur Einübung der Schreibung als berechtigt anerkannter Fremdwörter müssen auch die Schönschreibstunden mit ausgenützt werden.

β) Grammatik. An die Satzlehre schließen sich folgende Capitel: 1. Das Bindewort (Begriff; beiordnende und unterordnende Bindewörter) und die durch sie bedingte Interpunction im zusammengesetzten, im zusammengezogenen Satze; 2. das bezügliche (beziehende) Fürwort (die besondere Aufgabe dieser Wortart als Für- und Bindewort zugleich; seine Formen und Biegung); die hinweisenden Fürwörter (Deutewörter) im übergeordneten Satze;

Übung im Unterscheiden von das und dass, Übung im Auffassen von der, die, das als Artikel, hinweisendes, oder aber beziehendes Fürwort; 3. die bezüglichen Zeitformen (Begriff; Form; Zusammenstellen aller 6 Zeitformen; Arten des Hilfszeitwortes; unregelmäßige Biegung mancher Zeitwörter; einfache und zusammengesetzte Zeitformen im Activ, bloß zusammengesetzte im Passiv); 4. die Redeweisen (Wirklichkeit und Möglichkeit; Sprachmittel zum Ausdruck dieser Verhältnisse). Das Empfindungswort findet gelegentlich Berücksichtigung.

Die Satzlehre führt hier zur Auffassung der Hauptformen von der Satzverbindung, dem Satzgefüge und dem zusammengezogenen Satze. Es lässt sich folgender Plan hiefür entwerfen:

Die Satzverbindung: Zwei Sätze treten zusammen und bilden ein Ganzes; Beachtung, in welchem Verhältnisse die beiden Sätze zu einander stehen können; Mittel der Verknüpfung (Beistrich; Strichpunkt; Bindewort und Beistrich); Bezeichnung „Satzverbindung."

Das Satzgefüge: Das Satzglied eines Satzes wird zu einem Satze erweitert und mit dem ersten zu einem Satzganzen verbunden; Betrachtung des Inhaltes beider Sätze (Ermittlung des Abhängigkeitsverhältnisses durch die Frage; Einsicht, dass also der aus einem Satzgliede entstandene Satz ein Satzglied des anderen Satzes vertritt); Verhältnis der Abhängigkeit, der Über- und Unterordnung; Haupt- und Nebensatz; Betrachtung der Form beider Sätze (im Hauptsatze steht oft dort, wo das durch den Nebensatz vertretene Satzglied fehlt, ein Formwort; das unterordnende Bindewort; der Beistrich; die Stellung der Bestandtheile des Prädicats zu einander in beiderlei Sätzen (.... ist ein Lastthier — ein Lastthier ist; ..... ist roth — roth ist .... hat verloren — verloren hat; ..... wird glücklich sein — glücklich sein wird); Benennung der Nebensätze nach dem Satzgliede, das sie vertreten; Benennung des Nebensatzes nach seiner Stellung zum Hauptsatze (Zwischensatz; Beistriche); besondere Berücksichtigung des Attributivsatzes, des Objectivsatzes, bei ersterem die bezüglichen Fürwörter, bei letzterem die directe und indirecte Rede nebst den damit verbundenen formellen Rücksichten hervorhebend; der Beisatz (die Apposition) in den am häufigsten vorkommenden Formen.

Vergleichung beider Satzarten: Ähnlichkeiten: beide bestehen aus je zwei Sätzen, beide sind also zusammengesetzte Sätze; beide werden durch Unterscheidungszeichen von einander getrennt; — Unterschiede: in der Satzverbindung sind zwei Sätze als gleichwertig aufgefasst, im Satzgefüge nicht; in ersterer herrscht also das Verhältnis der Beiordnung, im letzteren das der Unterordnung; erstere hat daher beiordnende, letzteres unterordnende Bindewörter. (NB. Besondere Aufmerksamkeit verlangt die richtige Auffassung der Bezeichnungen: beigeordnet — beiordnend, untergeordnet — unterordnend.)

Der zusammengezogene Satz: Sätze mit gleichartigen Satzgliedern (bloß gleichnamige thun es nicht) und einem gemeinschaftlichen Gliede werden zusammengezogen; zusammengezogene Sätze werden aufgelöst; Zweck und die wichtigsten Formen der Zusammenziehung; Vergleich des zusammengezogenen Satzes mit dem zusammengesetzten.

Wiederholung, Zusammenfassung und Einübung des auf der Mittelstufe durchgearbeiteten grammatischen Stoffes; Übungen im Auffassen von Satzganzen: Satzform, Interpunction, Satzverhältnis, Satztheile, Flexionsverhältnisse, Wortbildung, Onomatisches.

Ein ängstliches, pedantisches Schema, wie man es bei den sog. Satz- und Wortanalysen aufzustellen pflegte, ist zu vermeiden; der Lehrer muss bei der Behandlung stets das durch geschickte Fragestellung herausfinden lassen, worauf es bei der vollen Auffassung eines Satzes besonders ankommt, und muss Abwechslung in solche Übungen bringen. Geschieht das, so wird auch der Schüler mit Lust bei der Sache sein; im Gegentheile liegt — der Tod darauf.

Die stete Wiederkehr des Hinweises auf die Wortbildung in den Classenzielen könnte die Auffassung erfahren — und hat sie auch in der That erfahren — dass ein systematischer Lehrgang auch für diesen Unterrichtszweig einzuhalten sei, während die Auffassung, dass damit eben nur die Wichtigkeit der Wortbildung im Volksschulunterrichte im allgemeinen betont sei, gewiss dem Charakter der Volksschule mehr entspricht. Wohl der größte Gewinn erwächst dem Schüler daraus, wenn er im Gesammtunterrichte fleißig verhalten wird, gegebene sprachliche Ausdrucksformen in andere umzugestalten, wie das besonders bei der mündlichen und schriftlichen Darstellung des Gelesenen (bei der sogenannten sprachlichen Behandlung eines Lesestückes) der Fall ist. Außerdem wurde und wird immer in allen übrigen Zweigen des Sprachunterrichts auf die Wortbildung im Dienste der Auffassung des Inhaltes thunlichst Rücksicht genommen. Dabei ist es selbstverständlich, dass auch auf die Bildungsweise, auf die durch bestimmte Bildungselemente hervorgerufene Bedeutung und auf die Mehrdeutigkeit der Wörter der nöthige Wert gelegt werde. Es ist aber auch nicht ausgeschlossen, von Zeit zu Zeit die gelegentlich angeschauten Formen zusammenzufassen und dadurch praktisch zu verwerten, dass man Wortfamilien bilden und hiedurch Blicke in den großen Reichthum unserer Sprache machen läst; und das wird in dieser Classe zum Abschluss der Mittelstufe besonders angezeigt sein.

Die Fortsetzung der Rectionslehre besteht darin, dass man erstlich bei Auffassung von Satzverhältnissen stets die Abhän-

gigkeit bestimmter Biegungsfälle des Substantivs vom Verb, vom Adjectiv oder von der Präposition herausfinden läſst, dann aber auch schwierigere Fälle speciell übt, so z. B. die Präpositionen gründlich wiederholt und ihre Anwendung übt und auch besonders jene Zeit- und Eigenschaftswörter hervorhebt, welche den Genitiv, oder Dativ, oder mehrere Casus verlangen.

Anmerkung. Vor einem Miſsgriff sei hier noch besonders gewarnt: die Schüler mit der gesammten lateinischen Terminologie in der Grammatik zu verwirren. Man kann wohl einen Grund finden, wozu diese der Lehrer wissen soll, aber was nützt sie dem Schüler der Volksschule? In Volksschulen mögen für die Hauptwortarten und die Satzglieder sowie für die wichtigsten Sprachverhältnisse neben den deutschen Bezeichnungen die lateinischen treten, aber man sehe darin keine Hauptsache, sondern ein den gegenwärtigen Verhältnissen gemachtes Zugeständnis. Über diesen Fremdlingen das Einheimische, über der Form den Inhalt, über der Bezeichnung den Begriff vernachlässigen — ist ein Vergehen an unserer Volksschule.

γ) Stil. Von den schriftlichen Übungen, welche die einzelnen Lectionen aus der Grammatik begleiten, sind hier besonders die hervorzuheben, durch welche der Schüler das Erweitern einfacher Sätze in Satzgefüge und das Zurückführen solcher auf einfache Sätze kennen lernt und darin genügende Fertigkeit gewinnt.

Die Wiedergabe kurzer Lesestücke geschieht theilweise nach Fragen, welche die Hauptmomente einer Erzählung, oder die Disposition einer Beschreibung andeuten. Statt der Fragen können bei Erzählungen bloß Schlagwörter, bei Beschreibungen bloß die Dispositionspunkte angegeben werden. Im letzteren, schwereren Falle muſs die mündliche Vorbereitung um so gründlicher sein. Zu diesen Übungen gehört auch das Übertragen epischer Gedichte in Prosa.

Aber auch unabhängig vom Lesebuche können Erzählungen und Beschreibungen geboten werden.

Die Erzählungen, welche einfach, anregend und gesunden sittlichen Kerns sein müssen, werden vom Lehrer vorgelesen (vorerzählt), Personen, Ort, Zeit, Rede, Gegenrede, Hauptmomente der Erzählung (Handlung) werden klargestellt, worauf der Schüler den Inhalt erst mündlich zusammenfaſst, dann niederschreibt.

Solche Stilübungen entstehen anfangs unter Leitung des Lehrers in der Schule, dann können sie nach ihrem letzten Punkte der Behandlung, der Niederschrift, als Hausaufgaben zur allmählichen selbständigen Bewältigung der

Form gegeben werden. Auch vergesse man nicht, leichte Umbildungen von Erzählungen arbeiten zu lassen, wo es der Stoff in ungezwungener Weise zuläst.

Die Beschreibungen müssen im Verhältnisse zu den übrigen Stilübungen in dieser Classe im Vordergrunde stehen, da sie dem Schüler die meisten Schwierigkeiten bieten. Deshalb muss gerade hiebei der Lehrer auf guten Stoff und anregende Behandlung desselben besonders bedacht sein. Bei der Wahl der zu beschreibenden Objecte muss man bedenken, dass nicht immer das Nächstliegende auch das Schicklichste, das Einfache zugleich das Leichteste ist. Freilich kommt es immer auch hiebei auf das Wieviel und Inwieweit an, und ein und derselbe Gegenstand kann auf verschiedenen Unterrichtsstufen beschrieben werden, aber immer in verschiedenem Umfange und auch verschiedener Form. Stets muss der Gegenstand der Beschreibung so geartet sein, dass durch dessen Betrachtung der Erkenntniskreis und die Sprache des Kindes bereichert wird. Denn der Zweck dieser Übungen kann nur sein: die Schüler gut schauen zu lehren und sie anzuleiten, dass sie für das Angeschaute und richtig Erkannte auch den richtigen sprachlichen Ausdruck gewinnen, die erworbenen Begriffe und entwickelten Urtheile und Schlüsse logisch ordnen, endlich das gefundene Material zusammenhängend und correct niederschreiben. Damit ist auch der methodische Gang für derartige Übungen angezeigt: Anschauen — Benennen — Gewinnung von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen — Ordnen — Darstellung im Einzelnen — Verbinden zum Ganzen.

Richtiges Anschauen setzt voraus, dass der zu beschreibende Gegenstand leibhaftig oder in guter Vermittlung (als Modell, als Zeichnung) vor das Auge gestellt werde. Unklarheit und Unwahrheit im Vorstellen, Denken, Sprechen und Schreiben muss es erzeugen, wenn eine solche unmittelbare oder mittelbare Anschauung mangelt. Bei der Besprechung des Objectes gehe man vom Gesammteindruck, von der Gestalt im allgemeinen aus, suche Art und Gattung festzustellen, schreite dann zur Betrachtung der Theile weiter und komme endlich wieder auf das Ganze zurück, dasselbe nun in seinem Verhältnis zu anderen auffassend. Aber nicht bloß das rein Äußerliche, Körperliche, sondern auch Herkunft, Art der Existenz, Nutzen, Schaden rc., die Anwendung des Namens in der Rede (im Sprichwort, in bildlicher, übertragener Bedeutung) soll je nach der Natur des Gegenstandes berücksichtigt werden. Die Disposition entsteht entweder schon während des Gesprächs, oder sie wird erst nach der Besprechung festgestellt. Jedenfalls dient sie zur mündlichen Zusammenfassung des Gesprächsstoffes und tritt an die Spitze des Aufsatzes.

An die Beschreibung reiht sich naturgemäß die Vergleichung. Durch diese lernen die Schüler Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, das Gemeinsame und Verschiedene an Gegenständen erkennen, und darauf beruht der besondere Bildungswert dieser Stilübung.

Für die Entwickelung derselben kann folgender Gang gelten: Der Lehrer theilt durch einen senkrechten Strich die Schultafel in Hälften, überschreibt die beiden Schreibfelder mit „Ähnlichkeiten" — „Verschiedenheiten (Unterschiede)" und leitet zum Vergleichen an. Das Gefundene wird in Schlagwörtern an der Tafel notiert. Haben sich die Schüler in ihren Angaben erschöpft, so lenke der Lehrer die Aufmerksamkeit auf das, worauf sie nicht geachtet hätten. Nun wird das gesammte Material gesichtet (Verwandtes zusammengestellt, Überflüssiges ausgeschieden) und nach gewissen Gesichtspunkten geordnet. Endlich wird die Disposition zusammengefasst und an die Spitze des Aufsatzes gestellt, worauf die Stilisierung der Vergleichung selbst eintritt. Hiebei wird man erfahren, wie unsicher der Schüler im Auffinden von Gesichtspunkten, wie wortarm und einförmig beim Verbinden von Gleichstellungen und Entgegenstellungen ist. In der Beseitigung dieser Mängel erblicke der Lehrer einen Hauptpunkt der Durchführung solcher Arbeiten. Ist so die Entwickelung dieser Stilart geschehen, so kann man diesen umständlichen Weg dadurch abkürzen, dass man die mündliche Besprechung gleich nach einer bestimmten Disposition leitet. Da die Gegenstände für Beschreibungen und Vergleichungen aus verschiedenen Wesenclassen zu nehmen sind, so wird der Schüler daraufgeführt, welche Dispositionspunkte bei der Beschreibung eines Dinges aus einer bestimmten Wesenclasse vorzugsweise in Rücksicht kommen. So lassen sich in ganz allgemeinen Umrissen Compositionsschemen für bereitete Stoffe, für Werkzeuge, Geräthschaften, Kleidungsstücke 2c., für Thiere, Pflanzen, Mineralien 2c. aufstellen; aber man hüte sich hiebei vor Pedanterie.

Was das Briefschreiben in dieser Classe anbelangt, so pflege man neben den vertraulichen (freundschaftlichen) Briefen, welche einfache Mittheilungen (eine Bitte, Entschuldigung, Einladung 2c.) enthalten, besonders diejenigen, welche eine Erzählung, ein Erlebnis, eine Beschreibung zum Inhalte haben. Zur Prüfung, inwieweit die Briefform von den Schülern aufgefasst wurde, lasse man sie einmal ein Schreiben genau in derselben (Couvert und Adresse inbegriffen) anfertigen.

§ 72.

3. Eine Lehrprobe. Thema: Umbildung der Fabel: „Der Löwe und der Hase" von Lessing.*)

Schon in der 4. Volksschulclasse machen die Umbildungen einzelner Sätze und Redensarten einen wichtigen Theil der Aufsatz-

*) Von Ant. Wollensack.

übungen aus; im 5. Schuljahre werden diese Übungen fortgesetzt, und man kann hier darangehen, von den Schülern den Inhalt kurzer Lesestücke mit anderen Worten wiedergeben zu lassen. Der Zweck dieser Übungen, die Erzielung einer größeren Mannigfaltigkeit im sprachlichen Ausdrucke, wird aber nicht erreicht, wenn sich der Lehrer zufrieden gibt, dass ihm die Schüler für die im Lesestücke vorkommenden Wörter passende Synonymen bringen; der Lehrer muss vielmehr trachten, durch eine zweckmäßige Besprechung der zu verändernden Sätze die Schüler mit dem Geist der Sprache vertrauter zu machen. Als Beispiel dazu sei hier die Umbildung eines Satzes aus der Fabel: „Der Löwe und der Hase“ gegeben.

Nachdem die Fabel in sachlicher und sprachlicher Beziehung besprochen worden ist, wird den Schülern bekannt gemacht, dass dieselbe Fabel mit anderen Worten niedergeschrieben werden soll.

Der Lehrer fordert einen Schüler auf, den 1. Satz zu lesen.

Der Schüler liest: „Ein Löwe würdigte einen drolligen Hasen seiner näheren Bekanntschaft.“

Der Lehrer: Wer kann das, was in diesem Satze steht, mit anderen Worten sagen?

Es wird sich nun zeigen, dass die Schüler wohl einzelne Wörter durch andere sinnverwandte Wörter ersetzen, den Bau des Satzes aber nicht antasten. So wird vielleicht ein Schüler entweder allein, oder durch Anregungen seiner Mitschüler folgenden Satz bringen:

Schüler: Der König der Thiere würdigte einen lustigen Hasen seiner näheren Freundschaft.

Lehrer: Du hast für das Wort „Bekanntschaft“ das Wort „Freundschaft“ gebraucht. — Wie sagt man gewöhnlich, wenn zwei Personen Freunde werden?

Schüler: Sie schließen Freundschaft.

Lehrer: Wer kann nach dieser Andeutung den Satz sagen?

Schüler: Der König der Thiere schloss mit einem lustigen Hasen nähere Freundschaft.

Lehrer: Wie nennt man Personen, die miteinander Freundschaft geschlossen haben?

Schüler: Man nennt solche Personen Freunde.

Lehrer: Wie könnte man also kurz das Verhältnis zwischen Löwe und Hase ausdrücken?

Schüler: Der Löwe und der Hase waren Freunde.

Lehrer: Kann man statt des im Buche stehenden Satzes: „Der Löwe würdigte ..... Bekanntschaft“ ebenso gut sagen: Der Löwe und der Hase waren Freunde?

(Sollte hier von dem Schüler die richtige, also verneinende Antwort erfolgen, so darf der Lehrer die nachfolgenden Erörterungen nicht unterlassen.)

Lehrer: Wer von euch hat unter seinen Mitschülern einen Freund?

Schüler Alois: Ich und Paul sind Freunde.

Lehrer: Darfst du auch sagen: „Ich würdige den Paul meiner näheren Bekanntschaft?

Schüler A. schweigt.

Ein anderer Schüler: Wenn A. so sprechen würde, so wäre dies für Paul eine Beleidigung.

Lehrer: Warum wird sich Paul darüber beleidigt fühlen dürfen?

Schüler: Weil Alois nicht mehr ist als Paul.

Lehrer: Wenn zwei Personen Freunde sind, so müssen sie einander gleich viel gelten. Ist in der Einleitung der Fabel gesagt, dass Löwe und Hase sich gleich gestellt denken?

Schüler: Der Löwe ist vornehmer als der Hase.

Lehrer: Um zu ersehen, dass auch in der Fabel Löwe und Hase nicht auf gleicher Stufe stehend gedacht sind, wollen wir in dem Satze die Wörter Löwe und Hase vertauschen. — Wie heißt jetzt der Satz?

Schüler: Ein Hase würdigte einen Löwen ..... Bekanntschaft. — Das kann man nicht sagen!

Lehrer: Also: Der Löwe und der Hase sind einander nicht gleich, sie sind nicht Freunde. — Wir ersehen daraus, dass jener Schüler, welcher für das Wort „Bekanntschaft“ das Wort „Freundschaft“ setzen wollte, damit das Richtige nicht getroffen hat.

Verkehren gewöhnlich Löwen und Hasen mit einander?

Schüler: Nein.

Lehrer: Sagt uns die Fabel, wodurch der Löwe und der Hase bekannt wurden?

Schüler: Nein.

Lehrer: Ich glaube wohl. Wer mag den andern zuerst aufgesucht haben?

Schüler A.: Der Hase den Löwen.

Lehrer: Warum?

Schüler A.: Weil der Löwe mächtiger ist als der Hase.

Schüler B.: Ich glaube, es war umgekehrt, weil sich der Hase vor dem Löwen fürchtet und eher vor dem Löwen davonläuft, als ihn aufsucht.

Lehrer: Also, was läſst sich eher vermuthen?

Schüler: Der Löwe suchte zuerst den Hasen auf.

Lehrer: Was mag der Grund zu diesem Besuche gewesen sein?

Schüler: Weil der Hase drollig war.

Lehrer: Wen nennt man drollig?

Schüler: Jemanden, der lustige Einfälle hat oder lächerliche Geberden macht. (Diese Erklärung des Wortes „drollig" ist den Schülern von der Besprechung der Fabel her bekannt.)

Lehrer: Wenn wir nun anstatt des Satzes: „Ein Löwe würdigte .... Bekanntschaft" sagen, daſs der Löwe den Hasen besucht, und wenn wir dazu den Grund angeben, warum dies geschieht — wie wird der Satz dann lauten?

Schüler: Ein Löwe besuchte einen Hasen, weil dieser lustige Einfälle hatte.

Lehrer: Wenn dieser Satz so, wie er gesprochen wurde, niedergeschrieben würde, so könnte der Leser glauben, der Löwe machte seinen ersten Besuch. — Darf dies derart verstanden werden?

Schüler: Nein.

Lehrer: Wer kann den Satz so verbessern, daſs er nicht miſsverstanden werden kann?

Schüler: Ein Löwe besuchte häufig einen Hasen, weil ....

Lehrer: Wenn der Löwe den Hasen oft besucht hat, — werden die Einfälle des Hasen dem Löwen gefallen haben?

Schüler: Ja.

Lehrer: Das wollen wir auch noch sagen. — Wie heißt dann der Satz?

Schüler: Ein Löwe besuchte häufig einen Hasen, dessen lustige Einfälle ihm gefielen.

Lehrer: Anstatt des Ausdruckes: „Es gefällt uns etwas" sagt man auch: Wir finden Gefallen daran. — Wer kann diesen letzten Ausdruck in unserem Falle richtig anwenden?

Schüler: Ein Löwe besuchte häufig einen Hasen, weil er an dessen lustigen Einfällen Gefallen fand.

Dieser Satz wird von dem Lehrer an die Tafel geschrieben. Dazu kommen als Ergebnis der weiteren Besprechung vielleicht noch folgende Sätze:

Ein Löwe fand Gefallen an einem drolligen Hasen und verkehrte deshalb häufig mit ihm.

Ein Löwe fand es nicht unter seiner Würde, mit einem drolligen Hasen zu verkehren.

Hierauf werden die übrigen in der Fabel vorkommenden Sätze in ähnlicher Weise besprochen; das Ergebnis der Besprechung wird an die Tafel geschrieben.

Da bisher jeder Satz als selbständiges Ganzes betrachtet wurde, so wird sich bei dem Versuche, die ganze Fabel in veränderter Form wiederzugeben, zeigen, dass nicht jeder an der Tafel stehende Satz tauglich ist, verwendet zu werden, dass der Verbindung halber oder des logischen Zusammenhanges wegen auch jetzt noch Veränderungen im Ausdrucke vorgenommen werden müssen. — Ist dies geschehen, so wird endlich die Fabel in ihrer neuen Form von den Schülern in die Hefte eingetragen. Sie kann dann unter Anwendung der directen Rede folgendermaßen lauten:

Der Löwe und der Hase.

Ein Löwe suchte häufig einen Hasen auf, dessen lustige Einfälle ihn ergötzten. Bei einem solchen Besuche sagte der Hase: „Meine Genossen behaupten, ihr Löwen wisset auch, was Furcht sei. Ihr braucht nur einen Hahn krähen zu hören, um auf und davon zu laufen." — „Sie haben nicht ganz Unrecht," erwiderte der Löwe; „es kommt vor, dass manchmal den stärksten Thieren das Herz im Leibe zittert. So jagt z. B. dem Elephanten das Grunzen eines Schweines die lächerlichste Furcht ein." — „Wenn dies so ist," sagte jetzt schnell der Hase, „dann weiß ich auch, warum wir Hasen das nahende Gebell eines Hundes nicht hören können."

Wird die indirecte Rede festgehalten, kann die Umarbeitung folgendermaßen lauten:

Der Löwe und der Hase.

Ein Löwe fand es nicht unter seiner Würde, häufig mit einem Hasen zu verkehren. Bei einer Zusammenkunft der beiden erlaubte sich der Hase zu bemerken, dass er gehört habe, die Löwen laufen vor einem Hahne davon, wenn dieser sie gehörig ankrähe. — Der Löwe gab dies zu mit dem Hinweis, dass die stärk-

sten Thiere oft lächerliche Schwächen verrathen. Als Beispiel erzählte er von dem Elephanten, dass diesem das Grunzen eines Schweines alle Besinnung raube. — Da fiel ihm der Hase in die Rede und meinte, nun verstehe er, warum die Hasen vor den Hunden die Flucht ergreifen.

§ 73.

4. **Didaktische Winke zur Behandlung einzelner Partien der Sprachübungen.** a) Zur Satzlehre. Der Plan zur Entwickelung der vorzunehmenden Partien aus der Satzlehre wurde bereits (§ 71) hinreichend angedeutet. Es sei nur noch auf Einiges aufmerksam gemacht, das, trotzdem es in der schulmäßigen Behandlung der Syntax weite Verbreitung fand, einer Prüfung wert ist. Es handelt sich vornehmlich um die Auffassung des Begriffes „Hauptsatz". Man sollte von einem Hauptsatze nur in Beziehung auf einen Nebensatz sprechen. Und wenn man schon diese Bezeichnung auch auf Einzelsätze (selbständige Sätze) und die Theilsätze der Satzverbindung überträgt, dann muss man auch den „Hauptsatz" so charakterisieren und definieren, dass die angegebenen Merkmale unter allen Umständen zutreffen. Aber gerade in der landläufigen Erklärung dieses Begriffes liegt etwas, das Bedenken erregen muss, wenn man an den Charakter des Hauptsatzes im Satzgefüge denkt, und das auch ganz geeignet ist, Kinderköpfe zu verwirren oder doch wenigstens irrezuleiten. Oder sollte es richtig sein (besonders in Hinblick auf das Satzgefüge), dass der Hauptsatz stets einen vollständigen Gedanken ausdrücke und für sich allein stehen könne? Man besehe sich nur z. B. folgende Hauptsätze als Theile von Satzgefügen: —, der lerne verlieren. Columbus war es, — Jeder sei, —. Mancher ist nicht, —. Wohlthaten, —, vergiss! u. s. f. Wäre es nicht gerathener, dass man, anknüpfend an den einfachen Satz, vorerst nur von „selbständigen" Sätzen spräche, welche sich als Sätze gleicher Art auch mit einander zu einer Satzverbindung vereinigen, um gewisse Verhältnisse auszudrücken (Zusammenstellung, Entgegenstellung, Begründung, Folgerung)? Auch bei der Erklärung des Satzgefüges kann man von dem selbständigen Satze ausgehen; und indem man ein Satzglied desselben heraushebt und daraus selbst wieder einen Satz bildet, kann man leicht zur Einsicht führen, dass der ursprüngliche Satz durch den Verlust dieses Satzgliedes auch

seine Vollständigkeit betreffs des Inhaltes, aber auch mehr oder weniger seine Selbständigkeit verloren hat. Ein Theilsatz des neuen zusammengesetzten Satzes bedingt den andern, setzt den andern voraus, erst beide zusammengenommen bilden den vollständigen Gedanken, beide erst machen ein logisches Ganzes aus. Aber der eine, der ursprüngliche Satz hat gleichsam den andern in seinen Dienst genommen (Vergleich mit Diener und Herr); der ursprüngliche Satz ist daher dem andern übergeordnet, letzterer dem ersteren untergeordnet; der eine heißt der Haupt-, der andere der Nebensatz. Aber nicht bloß dem Inhalte nach sind diese Sätze von einander zu unterscheiden, sondern auch der Form nach. (Nun wird die Stellung der Prädicatstheile in einem selbständigen Satze und im Hauptsatze, wie auch im Nebensatze angeschaut und verglichen.) Trotzdem aber die Schüler den formellen Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz erkennen und darnach Sätze unterscheiden, so ist es doch gefehlt, bei Auffassung von Haupt- und Nebensatz dieses Moment zuerst oder wohl gar allein walten zu lassen; die Hauptsache muss der Inhalt bleiben, und durch die Frage muss ermittelt werden, ob ein Satz von dem andern abhängig ist, welches Satzglied der Nebensatz vertritt, und wie er daher genannt werden kann.

Die Zusammenziehung kann bekanntermaßen unter bestimmter Voraussetzung zwischen Haupt- und Hauptsätzen, Neben- und Nebensätzen, ja selbst Haupt- und Nebensätzen stattfinden, wenn auch im letzteren Falle in beschränkterem Maße. Auf diese Fälle achte man auch, wenn man das Princip der Zusammenziehung von Sprachformen entwickeln will, wenn andernfalls sich nicht bei den Schülern die Meinung festsetzen soll, dass es nur zusammengezogene Hauptsätze gebe. Es muss die Einsicht gewommen werden, dass die Zusammenziehung ein allgemeines Princip in der Sprache ist, überflüssige Wörter und Satzglieder zu vermeiden, wenn es ohne Schädigung des Gedankens (Inhalts) geschehen kann. Daher ist eigentlich der zusammengezogene Satz keine Satzart, sondern nur eine bestimmte Satzform. Auch auf die große Mannigfaltigkeit zusammengezogener Sprachformen ist aufmerksam zu machen, damit nicht etwa der Schüler geneigt ist, den zusammengezogenen Satz nur als einen solchen zu bezeichnen, der zwei oder mehrere Subjecte, oder zwei oder mehrere Prädicate hat; und solche Ansichten kann man in der That finden.

b) Zur Wortlehre. Bei der Zusammenfassung des Stoffes aus der grammatischen Formenlehre beschränke sich der Lehrer auf das Wesentlichste und ermögliche dem Schüler einen Überblick über den behandelten grammatischen Stoff der 4. und 5. Classe. Ein besonderes Augenmerk habe er darauf, dass die Schüler die Natur der Wortarten erfasst haben, die Biegungsarten überblicken und besonders die verschiedenartigen Formen des Zeitwortes verstehen; dass sie die Verhältniswörter und ihre Rection tüchtig innehaben und die geläufigsten Bindewörter der Bei- und Unterordnung kennen.

c) Zu den Stilübungen. Verwertung des Lesestückes: „Das heimatliche Licht" (Leseb. v. Niedergeßäß, V. Schulj.) für stilistische Zwecke. *)

Einem denkenden Lehrer dürfte es geringe Mühe kosten, dieses Lesestück in stilist. Hinsicht auszunützen. Es wird Material mehr als genügt zutage treten, und dem Lehrer bleibt die Wahl nach Bedürfnis und Geschmack.

So seien folgende Themen angeführt:

1. Der Inhalt wird erzählt.
2. Der Pilger erzählt sein Abenteuer.
3. Der Fischer erzählt seine Begegnung mit dem Pilger.
4. Die Erzählung des Pilgers in Briefform.
5. „ „ des Fischers „ „ .
6. Umarbeitung des Inhaltes durch Unterlegung anderer Personen.
7. „ „ „ „ „ „ Örtlichkeiten.
8. Erweiterung.

u. s. w.

Zu 1: Bildung des Inhaltes.

Der 1. Absatz des Lesestückes heißt im Wortlaute: Ein Pilger zog aus fernen Landen nach seiner Heimat zurück, und seine Seele war voll süßer Hoffnung. Sein Weg aber führte über das Gebirge, und die Nacht überfiel ihn. Und als er von den Bergen hernieder in das Thal kam, verirrte er sich auf seinem Wege; er wandelte rechts und links und fand keinen Ausweg. Da seufzte er und sprach: „Möchte mir doch ein Mensch begegnen, der mich aus meinem Irrsal auf den rechten Weg führte, wie wollt' ich's ihm danken!"

Behandlung desselben:

Frage: Was wird im 1. Absatze von einem Pilger erzählt?
Antwort: Im 1. Absatze wird von einem Pilger erzählt, dass er nach seiner Heimat zurückkehrte.
Lehrer: Was geschah ihm dabei?
Schüler: Er verirrte sich.

---

*) Von Jul. John.

L.: Zieht die beiden über den Pilger gemachten Aussagen in einen Satz zusammen und erweitert diesen!

Sch.: Ein Pilger kehrte aus der Fremde nach seiner Heimat zurück und verirrte sich auf dem Wege dahin.

L.: Wie war der Pilger auf seiner Wanderung gestimmt?

Sch.: Er war freudig gestimmt.

L.: Wo empfinden wir die Freude?

Sch.: Im Herzen...

L.: Wir wollen nun unseren Satz wiederholen und ihn in diesem Sinne erweitern.

Sch.: Ein Pilger kehrte mit freudigem Herzen aus der Fremde nach seiner Heimat zurück und verirrte sich auf dem Wege dahin.

L.: Stellet den Ausdruck „mit freudigem Herzen" an die Spitze des Satzes!

Sch.: Mit freudigem Herzen kehrte ein Pilger aus....

L.: Verkürzet den an der Spitze des Satzes stehenden Ausdruck durch Weglassung des Vorwortes!

Sch.: Freudigen Herzens kehrte ein Pilger aus...

L.: Gebet nun des Näheren an, auf welche Weise er sich verirrte!

Sch.: Er kam in ein Gebirge, und die Nacht überfiel ihn.

L.: Gebet das genauer an!

Sch.: Er kam in ein Gebirge, die Nacht überfiel ihn, und so verirrte er sich auf dem Wege ins Thal.

L.: Wiederholet nun das über den Pilger Gehörte!

Sch.: Freudigen Herzens kehrte ein Pilger aus der Fremde nach seiner Heimat zurück. Er kam in ein Gebirge, die Nacht überfiel ihn, und so verirrte er sich auf dem Wege ins Thal.

L.: Endlich möchte ich noch hören, was am Schlusse des 1. Absatzes durch den Wunsch des Pilgers gesagt wird.

Sch.: Es wird gesagt, daß der Pilger keinem Menschen begegnete, der ihn auf den rechten Weg geführt hätte.

L.: Das wollen wir nun auch noch zu unserer Inhaltsangabe stellen.

Sch.: Freudigen Herzens kehrte ein Pilger aus der Fremde nach seiner Heimat zurück. Er kam in ein Gebirge, die Nacht überfiel ihn, und so verirrte er sich auf dem Wege ins Thal. Kein Mensch war da, ihn auf den rechten Weg zu führen."

(Wiederholung — Niederschrift.)

Gehen wir auf diese Weise ans Werk, so sehen wir eine Regsamkeit und Sprechlust bei unseren Schülern, die der Sache wert sind und den oben aufgestellten Grundsätzen nachkommen. Die Disposition fordert also, 1. daß nicht der Lehrer, sondern die Schüler den Aufsatz machen; 2. daß alle Schüler zur Betheiligung an demselben herangezogen werden; 3. daß der Aufsatz so vorbereitet werde, damit die Niederschrift „keinem" Schüler schwer falle.

Durch Fragen allgemeiner Natur bilden wir das Satzgerippe, durch Fragen besonderer Art erhält der Satz Form und Inhalt. Mit dem Einfachsten wird begonnen, daran reiht sich Glied an Glied, stets treten neue Bestimmungsmomente dazu, die Wortfolge ändert sich, bis der Satz zu einem abgerundeten Ganzen gediehen ist. Die Schüler gerathen in edlen Wetteifer, jeder will seinen Baustein zum Ganzen beitragen, der Ausdruck gewinnt an Wortreichthum, Gelenkigkeit und Fügsamkeit. — Dem Lehrer aber obliegt nur, die Bewegung mit sicherer Hand dem gesteckten Ziele zuzuführen. Er selbst spare mit Worten; was er aber fragt, das sei wohlüberlegt und wohl geordnet. Bei diesem Verfahren wende man sich zunächst nicht an die „Koryphäen" der Classe, sondern an die Schwachen und das Mittelgut, damit gleich von vornherein deren Selbstvertrauen geweckt werde.

Gilt es, das ganze Lesestück inhaltlich darzustellen, so werden wir nicht immer peinlich Absatz um Absatz behandeln, sondern, wo thunlich oder beabsichtigt, mehr oder minder zusammenfassend vorgehen. Nur möge das früher Gewonnene fleißig wiederholt werden, so dass schließlich das Ganze wirkliches Gemeingut der Classe werde. Man fordere aber nicht, dass die Wiederholungen den ersten Constructionen immer identisch seien; dagegen sträubt sich die Individualität und das Gedächtnis des Kindes. Es ist auch nicht wünschenswert. Sind die Stützen fest gebaut, so wird sich der Schüler frisch an die Arbeit machen und das früher Gewonnene nach seiner Art erweitern. Dies gibt uns einen sehr belehrenden Einblick in Wesen und Bewusstsein des Einzelnen, einen gerechten Maßstab zur Beurtheilung unserer Schüler.

Rathsam ist es endlich, dass der Lehrer vor der Niederschrift (als Schul- oder Hausarbeit) das Gewonnene selbst noch einmal formvollendet wiederhole und auf Satzzeichen und Orthographie einzelner Wörter aufmerksam mache.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass so vorbereitete Aufsätze 50 % fehlerfreie oder Aufsätze mit 1 Fehler, 40 % Aufsätze mit 2—4 Fehlern und nur 10 % Aufsätze mit 5 Fehlern und darüber ergeben.

So classificiere ich denn auch die Schülerarbeiten nach der Anzahl der Fehler:

mit I bei 0 oder 1 Fehler,
„ II bei 2 Fehlern,
„ III „ 3 „ ,
„ IV „ 4 „ ,
„ V „ 5 „ und darüber.

Es ist rathsam, dass wir am Beginn des Schuljahres den Aufsatz an einfachere und kürzere Lesestücke anlehnen, dass der Umfang eines Aufsatzes dann nicht mehr als 6—10 Sätze betrage und ein Satzganzes nicht über ein Gefüge von 2—3 Sätzchen reiche. Wir werden anfangs langsamer und gründlicher zuwerke gehen müssen als später, aber bei allen Arbeiten eine gewissenhafte Durchsicht vornehmen müssen. Die Verbesserung der angezeigten Fehler geschehe dann in einer dafür besonders angesetzten Unterrichtsstunde unter Hilfe und Aufsicht des Lehrers. Die Kategorien der Fehler zeigen die Blößen der Schüler und zugleich dem Lehrer, worauf er bei Sprachlehr- und Rechtschreibstunden das Hauptgewicht zu legen habe.

Schlussbemerkung.

Ich stelle den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in den Vordergrund nicht nur des Sprach-, sondern des Gesammtunterrichtes, u. zw. deshalb, weil ich dafür halte, dass man bei allen, auch bei den realistischen Fächern erst dann von einem Erfolge sprechen könne, wenn der Schüler das durch Anschauung und Mittheilung Gewonnene zur mündlichen und schriftlichen Wiedergabe zu bringen befähigt ist.

C. Die Oberstufe.

§ 74.

Der Leseunterricht darf sich auf dieser Stufe nicht mehr mit dem lautrichtigen und geläufigen Lesen allein begnügen, sondern hat in Verbindung mit dem sinngemäßen auch das ausdrucksvolle und schöne Lesen anzustreben (s. § 14). Doch wäre es eine grundfalsche Auffassung, das euphonische Lesen von dem Schüler überhaupt oder auch nur vorzeitig erzwingen zu können. Denn das ausdrucksvolle, das Ohr und den innern Sinn ansprechende Lesen, welches die Seele wohlthuend fesselt und das Gemüth für jede Stimmung gewinnt, ist nicht allein die Äußerung einer denkenden, sondern zugleich die Sprache einer wahr und warm empfindenden Seele. Wo diese Voraussetzung fehlt, da helfen alle Mittel zur Erzielung eines schönen Lesens nichts, und es läßt sich bei aller Mühe nur Unnatur: declamatorisches Pathos, theatralische Effecthascherei anlehren, nie aber jenes Lesen erzielen, das den richtigen Ton zu dem Inhalte trifft, da letzterer nicht allein mit dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüthe erfaßt worden ist. Das gute Lesen ist also das Ergebnis eines wahrhaft bildenden Gesammtunterrichtes, der Abglanz einer auf Wahrheit (Natürlichkeit) gegründeten harmonischen Bildung. Dass zur Erreichung dieses köstlichen Zieles alle Erziehungsfactoren zusammenwirken müssen, liegt auf der Hand; doch bleibt der wichtigste jederzeit der Lehrer. Nur ein Schulmann, welcher im Gesammtunterricht auf richtiges, natürliches, offenes, wahres Sprechen sieht; der jede Unnatur in Wort und Ton und Geberde durch sein eigenes Wesen unmöglich macht; der stets im Unterrichte auf den Grund geht und dabei Geist und Herz in rechter Weise bethätigt; der selbst gut liest und im Vorlesen die Kinderseelen zu entflammen versteht: nur ein

solcher Lehrer wird seine rastlose Thätigkeit belohnt sehen in einem friedlichen und freien Walten seiner Schüler, durch ein ungeziertes, gerades und vom Herzen strömendes Sprechen und Lesen. Doch hieße es die Verbildung zu Schein und angelerntem Wesen fördern, wollte man das Schönlesen in der Volksschule nach den Regeln und Anforderungen der Redekunst (Declamation) erstreben; nein, das von der Volksschule geforderte ausdrucksvolle Lesen ist charakterisiert durch die Tonfärbung und Frische der natürlichen Rede, wie sie uns (meist unbewusst) zu Gebote steht, wenn wir etwas in unserer Sprache als geistiges Eigenthum behandeln, wenn wir jemandem etwas Interessantes mitzutheilen haben, wenn wir jemandem etwas beweisen, etwas klar machen wollen, was in unserem Geiste selbst klar besteht, oder wenn wir jemandem mitzutheilen versuchen, was wir fühlen. Und je mehr der Leseton dem natürlichen Redeton entspricht, desto besser. Daraus geht aber auch hervor, dass diese Auffassung des Schönlesens einen guten Theil der persönlichen Eigenart zulässt, und dass es nicht Leseregeln sind, durch welche die richtige Betonung erlernt werden soll, sondern das Beispiel des Lehrers und die Beachtung des Redetons, Tonfalls, Tempos in der gebildeten gewöhnlichen Umgangssprache, also unter Vermeidung roher Accente und sonstiger unschöner Eigenheiten der Mundart. — Allgemein ist die Wahrnehmung, dass Mädchen leichter zum ausdrucksvollen Lesen erzogen werden, als Knaben, was sich aus dem verschiedenen Charakter der Geschlechter erklärt. Dagegen neigen Mädchen überhaupt und besonders auf dieser Altersstufe leichter zu widerlicher Ziererei und Gefühlsheuchelei als Knaben, die im Gegentheil gerade in dem der Oberstufe entsprechenden Alter nicht selten ins Derbe umschlagen und an diesem in Wort und That Gefallen finden. Solche Ausschreitungen müssen bekämpft werden.

Bei der Vertiefung in den Inhalt ist auf dieser Stufe vorzugsweise auf eine möglichst scharfe und knappe Auffassung des Stoffes, auf genaue und bündige Antworten zu sehen. Beim freien Wiedergeben des Lesestoffes lege man in der That das Hauptgewicht auf freie sprachliche Beherrschung des Inhaltes und schule dabei den Geist der Kinder, stets nach logischen Gesichtspunkten vorzugehen. Deshalb wird der Schüler angehalten, erst bei allen, später nur bei schwereren Reproductionen eine schriftlich entworfene Disposition zu benützen.

Mit dem Leseunterricht auf dieser Stufe ist für die Bürgerschulen (und auch die fünf- und sechsclassigen Volksschulen) die Aufgabe verbunden, die Schüler mit den wichtigsten sprachlichen Darstellungsarten in Prosa und Poesie wenigstens einigermaßen bekannt zu machen, das Verständnis für Schönheit der Form anzubahnen und endlich die Jugend für die größten Schriftsteller und Dichter der Nation und ihre Werke zu interessieren. Eine schöne, aber auch nur unter gewissen Voraussetzungen zu lösende Aufgabe! Schon auf den früheren Stufen konnte manches geschehen. Ein literarisch gebildeter Lehrer, der unsere großen Dichter nicht bloß aus einer Literaturgeschichte kennt, sondern durch einen wahrhaft bildenden Verkehr mit ihren Schöpfungen sie verehren und lieben gelernt hat, wird auch wenigstens sein Scherflein zur allgemeinen Würdigung der großen Lehrer der Nation beizusteuern bemüht sein. Ist es nicht schon ein bedeutender Gewinn zu nennen, wenn der Lehrer niemals und nirgends zuläſst, daſs Schüler Rhythmen sinnlos verschieben, Silben verschlucken, Gedichtsstrophen eintönig und zu rasch lesen oder recitieren und den Reim ungebürlich hervorheben? Und macht er stets bei guten Gedichten auf den Verfasser aufmerksam; benützt er günstig sich bietende Gelegenheiten (Geburts-, Sterbetag, einen Ehrentag 2c.), der Kinder Aufmerksamkeit in einer ihrer Bildungsstufe zusagenden Weise auf große Männer zu lenken, dabei ein oder das andere Geschichtchen aus ihrem Leben zu erzählen und ihr Bildnis zu zeigen; und können die Kinder von dem Antlitze des Lehrers lesen, mit welcher Liebe und Verehrung er von solchen Männern spricht: dann muſs das in der Kinderseele einen Eindruck schaffen, welcher nie mehr völlig erlischt; dann sind auch für spätere Hinweise und Ausführungen die Saiten des Gemüthes gestimmt; dann ist wohl auch die Hoffnung keine eitle, daſs — wenn auch nur langsam — im Volke das Bedürfnis nach guter Lectüre erstehe, und daſs dem wahrhaft Bildenden nach und nach die Siegesbahn geebnet werde. Besonders sollte der Lehrer auf der Oberstufe keine schickliche Gelegenheit vorüberziehen lassen, ohne des Schülers Sinn auf große Menschen hinzulenken. Solche Huldigungen, die man großen Männern zollt, vollziehen sich im engen Raume des Schulzimmers ohne Prunk und Pomp, und doch sind sie geeignet, die jugendliche Phantasie in lichte Weiten zu führen

und die Kinderseele für Schönes und Dauerndes zu begeistern. Freilich kann auch dieses Amt, das Wackernagel „ein königliches, ein hohepriesterliches Amt“ nennt, missverstanden werden. Wer die Schüler einer Volks- oder Bürgerschule mit der Poetik und Literaturgeschichte beglücken wollte, wer die ohnehin karg bemessenen Unterrichtsstunden für die Muttersprache dazu verwendete, unsere Schüler mit dem gothischen Vaterunser, dem Wessobrunner Gebet, dem Heliand, den Sprachgesellschaften, den schlesischen Dichterschulen u. dgl. bekannt zu machen: der verriethe, dass er das Bedürfnis unserer Volks- und Bürgerschulen verkennt und zu denen zu zählen wäre, welche die Zeit zwischen dem Studiertisch und dem Lehrtisch kaum erwarten können, um das eben Gelernte brennheiß seinen Schülern aufzutischen. Es darf eben nicht vergessen werden, das Nothwendige, d. i. im vorliegenden Falle correcter Ausdruck in Wort und Schrift, vor dem Wünschenswerten, d. i. die Literatur in der Volks- und Bürgerschule, zu pflegen und darin das Lehrziel zu erreichen. Die Pflege dieses Wünschenswerten ohne Besitz des Nothwendigen ist ein Unding. Betrübend muss es auf jeden der Schule Wohlwollenden wirken, wenn Schüler nach absolvierter Volks- oder Bürgerschule zwar Urtheile über Lessing, Goethe, Schiller herzusagen wissen und den Bau des Sonetts, der Octave rc. kennen, nicht aber einen kurzen, leichten Aufsatz ohne Fehler gegen die Gesetze des Denkens und der Muttersprache anzufertigen imstande sind.

Die Sprachbildung unserer Schüler wird erst dann wirklich gedeihen, wenn sie als allgemeines Moment des Unterrichtes aufgefasst wird, wenn sie also in allen Unterrichtsgegenständen sorgfältige Berücksichtigung findet. Von besonderer Bedeutung ist dieses Princip für die Oberclassen, wenn da, wie es in der Bürgerschule durchgehends der Fall ist, Fachunterricht eintritt. Alle Fachlehrer, also nicht bloß der Lehrer des deutschen Faches, müssen stets auch auf sprachliche Richtigkeit des Lehrstoffes dringen. Natürlich hat zu allererst jeder Fachlehrer mit sich selbst zu Rathe zu gehen und vornehmlich jene Sprache zu meiden, welche mit dem Dialecte verschwimmt; und doch wird gerade eine derartige Sprache von manchem Lehrer als sogenannte „gemüthliche“ Sprache mit Vorliebe im Unterrichte gebraucht. Es sollte geradezu auf der Oberstufe der Lehrer des Deutschen von jenen Sprachfehlern und sprachlichen Schwächen, wie sie auch in anderen Disciplinen aufstoßen, Kenntnis erhalten,

damit er auf Grund seiner eigenen Erfahrungen und mit Rücksicht auf die Wahrnehmungen seiner Amtsgenossen überall dort mit Lehre und Übung eintrete, wo es das Bedürfnis erheischt. Daraus geht aber auch hervor, dass für den sprachlehrlichen und orthographischen Unterricht auf der Oberstufe ein Lehrplan nur in sehr allgemeinen Umrissen zu geben ist, und dass die Hauptaufgabe dieser beiden Disciplinen darin besteht, Klarheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck zu erzielen. Die Hauptquellen, aus denen der Lehrer den Stoff für grammatische, orthographische und selbst stilistische Erörterungen und Übungen schöpft, sind: die Sprache und hauptsächlich die schriftlichen Arbeiten der Schüler.

Der orthographische Unterricht, welcher als solcher nur mehr im Lehrziel der I. und II. Bürgerschulclasse zu finden ist, hat auf der Oberstufe nur in den genannten Classen auf Grund eines bestimmten Planes zu erfolgen, während sich in der letzten Classe der Unterricht in der Orthographie als überflüssig herausstellen soll.

Der grammatische Unterricht geht auch hier vom Satze aus, und an die Satzlehre lehnen sich jene Partien der Wortlehre und Interpunction, welche sich naturgemäß aus der Betrachtung, dem Verständnis der Satzformen ergeben. Während in der I. Bürgerschulclasse der grammatische Stoff des vorhergegangenen Unterrichts wiederholt und hiebei auf die Grundformen des Satzes und die wichtigsten Redetheile, sowie auf Flexions- und Rectionsverhältnisse besonders Rücksicht genommen wird, sind in der II. Bürgerschulclasse die Satzverbindung und das Satzgefüge insbesondere zu betrachten; den Schlussstein des gramm. Unterrichtes bildet die Auffassung des mehrgliedrigen Satzes, sowie die zusammenfassende Wiederholung der wichtigsten grammatischen Grundlehren an Beispielen.

Die Stilübungen auf der Oberstufe bestehen hauptsächlich aus folgenden Arten von Aufsätzen: Erzählungen; Beschreibungen, Vergleichungen, Lebensbildern (kurzen Biographien berühmter Personen), Charakterschilderungen; Erklärungen von Redensarten und Sprichwörtern; Betrachtungen von sinnverwandten (synonymen) und bildlichen Ausdrücken; leichten kleinen Abhandlungen; Briefen und Geschäftsaufsätzen. — Die Erzählungen sollen bald nach einzelnen schriftlich vorliegenden Anhaltspunkten, bald frei nacher-

zählt, bald auch nach besprochenen Andeutungen umgeformt (umgearbeitet, verändert) werden (s. V. Cl.!); oder man gibt bloß den Stoff (die nackten Thatsachen) und läſst nach Einsicht in den Zusammenhang des Einzelnen die Erzählung (zuerst mündlich, dann schriftlich) formen. Auf die Arten der Erzählungen ist Rücksicht zu nehmen, so auf die Erzählung eines thatsächlichen Ereignisses, auf die einer erdichteten Begebenheit. Das Gebiet dieser Stilart ist also entweder die Gegenwart (ein die Schüler interessierendes Geschehnis aus derselben), oder die Geschichte (die historische Erzählung soll besonders fleißig gepflegt werden), oder aber die Dichtung (Sagen, Mythen, Legenden, Fabeln). — Die Beschreibungen und Vergleichungen werden in dem Sinne, wie diese Übungen in der V. Cl. (s. dort!) aufgefaſst wurden, fortgesetzt; nur müssen die Schüler veranlaſst werden, sich über verschiedenartige Objecte, wie sie der Gesammtunterricht zur Auswahl bietet, nach einem bestimmten Plane auszusprechen. Die ausgiebigsten Fächer für diese Stilarten sind: Naturgeschichte, Naturlehre und Geographie. Auch sollte nicht unversucht bleiben, Beschreibungen nach guten bildlichen Darstellungen abfassen zu lassen. Die Schilderung kann als Anforderung an alle Schüler im günstigsten Falle nur versuchsweise als Nachahmung von betrachteten Mustern auftreten, denn sie gehört als eigentlich poetische Beschreibung nicht in die Volks- und Bürgerschule. — Zu den Beschreibungen gehören auch die Lebensbilder und Charakterschilderungen. Erstere stützen sich vornehmlich auf den Geschichtsunterricht und fassen das Wichtigste (Wissenswerteste) über bestimmte Personen nach einem Plane in kurze Biographien zusammen. Auch Vergleichungen sind innerhalb dieses Gebietes möglich. Unter günstigen Verhältnissen können wohl auch Aufsätze versucht werden, in denen leblose Dinge (z. B. ein Ducaten, eine Schneeflocke) ihre Lebensgeschichte erzählen. Bedingungen hiezu sind: gute stilistische Vorbildung, anregende Muster, Kenntnis des in solcher Form zu bietenden realistischen Stoffes, die durch ein Gespräch klargewordene Art der Ausführung (Klarlegung der Form). Was die Charakterschilderungen anbelangt, so stoße man sich nicht an dem Ausdruck „Schilderung“; denn obwohl sich derartige Aufsätze zu Schilderungen erheben können, so bleiben sie für unsere Schule bloß Charakterdarstellungen, u. z. in der einfachsten Form. Zuerst werden bestimmt ausgeprägte Charaktere in Ge-

dichten oder Erzählungen des Lesebuches herausgegriffen, es wird von ihren Handlungen und Worten auf ihren Charakter geschlossen, worauf die einzelnen Charakterzüge unter begründenden Zusätzen zu schriftlicher Darstellung gelangen; dann mögen auch aus der Geschichte besonders hervorstechende Persönlichkeiten Gelegenheit zu derartigen schriftlichen Arbeiten geben; der schwierigste Fall besteht darin, dass nicht individuelle, sondern Gattungs-Charaktere (z. B. der Geizige, der Unordentliche, der Aufschneider) zu kennzeichnen sind. Da diese letzteren Darstellungen schon Lebenserfahrung und bestimmte Beobachtungen voraussetzen, so dürften sie nur in den obersten Classen unter gründlicher Anleitung gelingen. — Die Abhandlung stellt größere Anforderungen an die Schüler, als die Erzählung und Beschreibung; denn bei diesen ist der Inhalt durch die Begebenheit, beziehungsweise den Gegenstand gegeben, bei der Abhandlung hingegen muss er durch das Nachdenken erst gewonnen werden, weshalb sie mehr geistige Reife und Erfahrung erfordert. Die Volks- und Bürgerschule kann sich daher weder in zu schwere Aufgaben, noch auf strenge Handhabung der Form dieser Stilart einlassen. Die Gebiete, aus denen Stoff zu abhandelnden Darstellungen genommen werden, sind: der Sprichwörterschatz, Sinnsprüche (Sentenzen), Gegenstände aus verschiedenen Gebieten des Lebens und Wissens: über den Nutzen, Schaden, die Verwendung, Entstehung eines Dinges, über die Fußreisen, über zweckmäßige Benützung der Zeit u. dgl. Bei der Behandlung kommt es hauptsächlich auf Folgendes an: richtige Auffassung des vorgelegten Gegenstandes (Satzes, Wortes); Anleitung zur Auffindung des Materials (Urtheile, Schlüsse, Begründung von den vorgebrachten Behauptungen, Einleitung, Schluss); Ordnen des gefundenen Materials (Feststellung des Planes); Niederschrift. — Bei Betrachtung von sinnverwandten Wörtern haben die Schüler das Gleichartige und Unterscheidende dieser Wörter aufzufassen, sprachlich zu formen und schriftlich darzustellen. — Betreffs der Briefe, welche auf der Oberstufe zur Übung gelangen, besteht eine Erweiterung des Lehrstoffes darin, dass nicht das Hauptgewicht auf beschreibende und erzählende Briefe zu legen ist, sondern dass der Inhalt solcher Stilübungen verschiedenartige Verhältnisse des Lebens berührt. So enthält ein Brief bald eine Bitte, eine Danksagung, einen Glückwunsch, eine Einladung, eine Entschuldigung oder ein Beileid, bald eine

geschäftliche Angelegenheit, wie: eine Bestellung, ein Anerbieten, eine Erkundigung, eine Anempfehlung, eine Mahnung u. dgl. Hiebei werden die gebräuchlichsten conventionellen Formen und die allerwichtigsten Titulaturen berücksichtigt. Auch der Geldsendungen (in Briefen, mittels Post-Anweisung) soll Erwähnung geschehen. — Die Geschäftsaufsätze müssen, wie die Geschäftsbriefe, in der Volks-, in ausgedehnterem Maß aber in der Bürgerschule insoweit Pflege finden, als die Vertrautheit mit bestimmten Aufsatzformen, wie sie im bürgerlichen Leben allgemein vorkommen, eine Forderung des heutigen Lebens ist. Doch müssen jene Lebensverhältnisse, deren Verständnis die Voraussetzung zur correcten Abfassung eines bestimmten Geschäftsaufsatzes sind, vollständig dem Schüler klar sein, klar gemacht werden können. Daraus geht hervor, dass man sich bei der Auswahl von Geschäftsaufsätzen auf wenig Arten beschränke; denn viele derselben gehen über die Erfahrung und Auffassungskraft der Schüler hinaus und müssen Fachschulen oder dem praktischen Leben überlassen werden, andere sind Sache der Rechtskundigen und werden am besten diesen zur Ausfertigung überlassen.

I. Classe der Bürgerschule.

§ 75.

1. Lehrziel. a) Lesen: Besprechung des Gelesenen, auch mit Rücksicht auf die Disposition und den Grundgedanken. Mündliche Wiedergabe. Freier Vortrag von memorierten Gedichten und Prosastücken.

b) Sprachübungen: Orthographische Übungen mit besonderer Berücksichtigung der Dehnung und Schärfung, der Großschreibung und der allergebräuchlichsten Fremdwörter.

Unterscheidung der einfachen, zusammengezogenen und zusammengesetzten Sätze im allgemeinen.*) Der erweiterte einfache Satz im besonderen. Wortfolge. Der elliptische Satz. Die Redetheile, insbesondere das Haupt-, Zeit-, Eigenschafts-, Für- und Vorwort, ferner auch das Zahl- und Umstandswort. Flexion und Rection, wobei

*) Die Interpunction ist in allen Classen im Anschlusse an die Satzlehre zu behandeln.

insbesondere auf die häufiger vorkommenden Verstöße gegen den richtigen Sprachgebrauch Rücksicht zu nehmen ist.

Wortbildung. Wortfamilien.

Aufsatzübungen: Erzählungen, Lebensbilder und Beschreibungen nach gegebenen Anhaltspunkten, welche sich sowohl auf die Gedanken selbst, als auch auf deren Anordnung beziehen. Erklärungen von Sprichwörtern. Freundschaftliche und Höflichkeitsbriefe; Briefe geschäftlichen Charakters (Bestellungs-, Anerbietungs- und Entschuldigungsschreiben); Anzeigen; Anweisungen, Rechnungen, Quittungen.

(NB. Für alle Kategorien von Bürgerschulen gleichlautend.)

§ 76.

2. **Besprechung des Lehrzieles.** a) Der Leseunterricht scheint nach dem früher Ausgeführten für diese Classe genügend charakterisiert.

b) Die Sprachübungen. α) Die orthographischen Übungen sind hier nach Ausmaß und Auswahl des Stoffes von dem Bildungsstande der Classe abhängig. Eine Schularbeit (ein Dictat oder die freie Wiedergabe einer einfachen, kurzen Erzählung) orientiert den Lehrer über die Leistungsfähigkeit seiner Schüler. Die Grundlinien zu einem Plane für die Rechtschreibübungen lassen sich folgendermaßen ziehen:

I. Wiederholende Zusammenfassung des Wissenswertesten über die Selbst- und Mitlaute (Hauptarten; Aussprache), über die Silben (Sprech- und Sprachsilben, Haupt- und Nebensilben, Vor- und Nachsilben), über die Silbentrennung (besondere Beachtung erfahren die untrennbaren Consonantenverbindungen).

II. a) Dehnung: Wörter mit aa, ah, a; ee, eh, e; ie, ih, ieh, i; oo, oh, o; uh, u; äh, ä; öh, ö; üh, ü; th, t, ht.

b) Schärfung: Wörter mit ll, l; mm, m; nn, n; rr, r; ff, f; gg, g, ck, k, ch; pp, p, bb, b; ss, ſs, ſ, s, ß (ſt, st); tt, t, dd, d; tz, z, ts, t's, ds, d's.

c) Gebrauch einzelner Lautzeichen: ä, e, ö; ü, i, y (in Fremdwörtern); ai, ei, eih, eu, äu; v, f, pf, ph (in Fremdwörtern); tt, dt; c, z, t (in Fremdwörtern); ch (als Anlaut in Fremdwörtern); x, chs, ks, cks, gs; qu.

d) Gebrauch einzelner Silben: -ier, -ieren; -ig, -ik, -ich, -lich, -l-ig; miss-, -nis.

Bei allen diesen unter II angedeuteten Übungen sind auch die gleich- und ähnlichlautenden Wörter zu berücksichtigen, besonders solche, die nicht gut anders als in ihrer Anwendung im Satze zu unterscheiden sind.

III. Die Schreibung nach der Wortbildung und Flexion.

a) Umlaute (einfädeln, durchlöchern, stürmen, räuchern 2c.).

b) Consonanten-Zusammenstoß α) in zusammengesetzten Wörtern: zerreißen, Schlinggewächs, vielleicht, abbrechen, Laubbaum, Wilddieb, weggeben, Kuhhirt, annageln; entdecken, Leidtragende, entzwei, Aussage, herzzerreißend, Satzzeichen, Schankkasten, Druckkosten, Maßstab, Lastthier 2c.; β) in Ableitungsformen: vervollkommnen, wappnen, Hüttchen, 2c.; γ) in Flexionsformen: schaffst, lallt, seufzt, lechzt, jauchzt, bedeutendste, beleuchtetste, entlegenste 2c.

c) Zusammenstoß von Vocalen: Anschauung, Trauung, liniieren, beengen, dreieinig, blauäugig 2c.

d) Ausfall von Consonanten in zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern wie auch in Flexionsformen: du ißt, mißt, schließt (neben issest, missest, schließest), größt 2c.; Mittag, dennoch, Schiffahrt, selbständig, Hoheit, Kunst, Brand 2c.

e) Ausfall von Vocalen: Die Knie (zweisilbig), die Seen (zweisilbig), die Feen 2c.

IV. Die Großschreibung. Nach gewissen Satzzeichen; die Verszeilen; hauptwörtlich gebrauchte Wortarten; Fürwörter unter bestimmter Bedingung; Eigennamen und Ortsnamen in adjectivischer Anwendung (als Attribute); — die wichtigsten Fälle, in denen die Großschreibung unterbleibt: bei Hauptwörtern, die zu andern Wortarten (Vorwörtern, Umstandswörtern) herabgesunken sind; bei gewissen präpositionellen Fügungen, welche ihren substantivischen Charakter verloren haben.

V. Betreffs der Berücksichtigung des Fremdwortes sei auf die Ausführungen auf S. 160—164 verwiesen.

VI. Die Interpunction. Der Beistrich zwischen gleichartigen Satzgliedern (im zusammengezogenen Satze); in der Satzverbindung; im Satzgefüge; bei Anredewörtern; bei der Apposition; — der Strichpunkt zwischen Sätzen, die formell von einander unabhängig, logisch aber in Verbindung zu setzen sind (Regeln lassen sich schwer aufstellen; gelegentlich werden die Schüler zur zweckmäßigen Anwendung dieses Zeichens angeleitet); — der Punkt nach Satzganzen; nach Überschriften, Abkürzungen; nach Ziffern, welche Ordnungszahlen ausdrücken sollen; — der Doppelpunkt vor directen Reden (Anführungen); vor Aufzählungen (Erklärungen); vor Begründungen, wenn er das Bindewort ersetzt; — das Fragezeichen nach directen Fragen, nach einzelnen Fragewörtern (wann steht darnach ein Großbuchstabe, wann nicht?); — das Rufzeichen nach einem Ausruf (einer Interjection); nach einem Befehl, einem Wunsch; nach einer Anrede (wann steht darnach ein Großbuchstabe, wann nicht?); — das Anführungszeichen bei directen Reden und wörtlichen Anführungen (Citaten); um einzelne Buchstaben, Silben, Wörter hervorzuheben; — der Apostroph beim Wegfall eines e, i, ei; manchmal zur Genitivbezeichnung (z. B. Sanders' Wörterbuch); die wichtigsten Fälle, in denen er nicht zu setzen ist: im Imperativ der Einzahl starker Verben, bei Zusammenziehung zweier Wörter in

eins (z. B. aufs), im Genitiv von Eigennamen (z. B. Schillers Gedichte), bei flexionslos gebrauchten attributiven Eigenschafts-, Für- und Zahlwörtern (z. B. gut Ding; manch banges Jahr; welch Glück 2c.); — das Bindezeichen als Abtheilungszeichen; in zusammengesetzten Wörtern (Hinweis auf fehlerhafte Firmatafeln, Schilder).

Nach einzelnen Partien erfolgen Schularbeiten nach Dictaten; neben allen diesen Übungen wird auch das Niederschreiben auswendiggelernter Stücke aus dem Gedächtnisse gepflegt.

β) Der grammatische Unterricht hat es in dieser Classe mit der gründlichen Erfassung des für die IV. und V. Cl. vorgeschriebenen Materials zu thun, wobei es also keineswegs darauf ankommt, die betreffenden Capitel der Grammatik möglichst erschöpfend zu behandeln. Der Schüler soll noch einmal das Wissenswerteste über den einfachen Satz, den zusammengesetzten Satz (die Satzverbindung, das Satzgefüge), über die Zusammenziehung, sowie aus der Formenlehre anschauen und klar auffassen, hiebei aber auch in dem weiter geübt werden, wogegen am häufigsten gefehlt wird. Eine gründlichere Behandlung soll der erweiterte einfache Satz erfahren. Zu diesem Ziele können verschiedene Wege eingeschlagen werden. Man kann wie früher (auf der vorigen Stufe) die Satzlehre in den Vordergrund stellen und im Fortschreiten in derselben die Wortlehre einfügen; oder man nimmt nach einer ganz allgemein gehaltenen Wiederholung über die Arten und Glieder des Satzes, wie auch über die Wortarten diese zum Ausgangspunkt, indem man die Anwendung einer jeden Wortart im Satze durchgeht und damit nicht bloß die Lehre von den Satzgliedern, sondern auch die Biegungs- und Wortbildungslehre verbindet, worauf noch der zusammengesetzte Satz im allgemeinen und die Zusammenziehung von Sätzen zu folgen hätte. — Auf einige wichtige Capitel sei hier aufmerksam gemacht:

A. Das Subject. Der substantivische Gebrauch nicht bloß der verschiedenen Redetheile, sondern auch von Lauten, Silben und Wortfügungen (letztere mit und ohne Bindezeichen); das gramm. und das logische Subject; das Fürwort „es" in verschiedener Anwendung; das fehlende Subjectswort in Befehlsätzen; die Wiederholung des Subjects („der Wirt, er deckte selbst mich zu"; „nun ist er gekommen, der herrliche Tag"); substantivische Adjectiva und Participien (ein Adeliger, der Adelige; ein Ganzes, das Ganze; der Beamte, ein Beamter 2c.).

B. Das Prädicat. Die verschiedenen Ausdrucksweisen (Hauptw., Eigenschaftsw., Zeitw.); die Verben: werden, bleiben, scheinen und heißen als Modificationen von „sein"; die Hilfszeitwörter der Aussage; die Conjugation des Verbs, die Formen des starken Verbs insbesondere (ich esse, iss! backen, buk; pfeifen, pfiff; beißen, biss 2c.); die wichtigsten unregelmäßigen

Verben; die Silbe „ge-" des Mittelwortes der Vergangenh.; trennb. und untrennbare Partikeln (nicht: ich **fort**setze meinen Weg, ich **an**erkenne, ich **über**gehe **auf** etwas; aber auch nicht: ich suchte meinen Freund, der hier in aller Abgeschiedenheit wohnte, **auf** ꝛc.).

C. Das Object. Rection des Zeit- und des Eigenschaftswortes (Acc., doppelter Acc.*), Dativ, Acc. und Dat., Genitiv, Genitiv und Acc.); das Verhältnisobject; Wiederh. über die Biegung des Substantivs; Declination mehrerer unmittelbar aufeinander folgender Eigennamen.

D. Der Umstand. Wiederholung der Arten des Umstandes; der Umstand des Grundes insbesondere; die Umstandswörter; die Präposition; Beachtung fehlerhafter Zusammenziehungen bei Präpositionen (mit oder ohne ihn; das Leben und Weben auf, in und um diesen Ameisenhaufen ꝛc.); Biegungsformen, wie: mit stumme**m** Munde, i**m** blinde**n** Wahn, i**n** blinde**m** Wahn, zu etwas Besser**m**, von etwas Schlimme**m** ꝛc.

E. Die Beifügung. Anwendung derselben in verschiedenen Satzgliedern; Arten der Beifügung; der Beisatz (die Apposition) und die Biegungsverhältnisse hiebei; das attributive Adjectiv und seine Biegung; Vermeidung von Genitivhäufungen (ich entsinne mich des Namens des Besitzers des Hauses . . .); der vor sein Substantiv gesetzte (der sog. sächsische) Genitiv (des Königs Palast, dessen stolz**er** Palast, in desse**n** stolze**m** Palaste; des Landes hoh**e** Burgen; aus der Knappen zagende**m** Chor; Einfluss auf dessen Angehörig**e**, Verwandte ꝛc.); das Adverb in Verbindung mit dem attrib. Adj. (ein schlecht gebundenes Buch, ein auffallend bleiches Gesicht ꝛc.); verschiedene Biegungsverhältnisse attrib. Adjectiva (mein guter Freund, unser guter Freund; der große deutsche Dichter, ein großer deutscher Dichter; eine neue Einrichtung, eine vortreffliche neue Einrichtung, eine schöne und nützliche Sache, eine schöne, nützliche Sache; mit frohem, heiterem Muthe; mit vortreffliche**m** rothe**n** Weine; ein Verständige**r**, ein jede**r** Verständig**e**; vieler deiner Freunde, deine vielen Freunde; andere meiner Genossen, meine anderen Genossen ꝛc.); verschiedene attrib. Fügungen (das ihm zugefügte Leid; das nach und nach einschlummernde Pflanzenleben im Herbste; zahlreiche, unseren gemäßigten Klimaten gänzlich fremde Familien von Pflanzen ꝛc.).

Die Wortbildung durchsetzt den gesammten Unterricht; Wortfamilien werden von Zeit zu Zeit zusammengestellt, wobei die Hauptarten der Wortbildung wiederholt werden; Onomatisches.

Schließlich wird auch die Wort- und Satzanalyse an erweiterten einfachen Sätzen geübt.

γ) Die Stilübungen. Sollen im Stil gute Ergebnisse zutage treten, so muss wieder festgehalten werden an dem Satze: Die Schulung des Denkens und des diesem Denken entsprechenden mündlichen Ausdruckes ist die unumstößliche Vorbedingung zur Erwerbung eines guten Stils. Der Ausgangspunkt hiefür ist das Lesebuch. Der Inhalt, der

*) Beachtung der hiehergehörigen Verben (nennen, rufen, heißen, schelten, schimpfen, ausgeben) im Activ und Passiv.

Gedankengang, der Grundgedanke, die Örtlichkeiten, die Beweggründe, die Charaktere — all das soll nicht bloß Stoff zum Denken und Sprechen, sondern auch zum Schreiben abgeben. Dabei denke man nicht, dass alle diese Übungen an einem Lesestücke zu pflegen eien; bei dem Lesestücken ist es dies, bei einem andern wieder etwas anderes, so wie es die Eigenart des Lesestoffes mit sich bringt.

§ 77.

3. **Entwurf zu einer Lehrprobe.***) a) Thema: Die Quittung. Beispiel für die Behandlung eines Geschäftsaufsatzes.

b) Ausführung. Als Vorstufe kann ein Brief gelten, zu dessen Abfassung Folgendes gegeben wurde: A B zeigt dem C D brieflich an, dass er die Summe von 70 fl., welche ihm von C D in einem Couvert verschlossen geschickt wurden, richtig empfangen habe.

Der auf Grund dieser Angaben ausgearbeitete Brief ist im Ganzen schon eine Quittung, nur dass ihm die hergebrachte Form einer solchen fehlt. Zu der Lehrstunde, in welcher das Wesen der Quittung erklärt werden soll, bringt der Lehrer als Anschauungsmittel eine in aller Form abgefasste Quittung mit. Nachdem man an mehreren praktischen Beispielen erläutert hat, dass es oft dem, der eine Zahlung leistete, angenehm, nützlich, ja nothwendig ist, darüber eine Bestätigung zu besitzen, zeigt man den Schülern seine mitgebrachte Quittung als Muster für eine solche Bestätigung vor. Darauf wird das Document vorgelesen, der Inhalt desselben auf die Tafel geschrieben, damit ihn die Schüler in ihr Heft eintragen. Diese Quittung kann lauten:

Quittung

über siebzig Gulden (70 fl.) ö. W., welche ich heute von Herrn Cajetan Dorff als Begleichung der Monatsrechnung seines Sohnes für November 1890 empfangen habe.

Wien, den 2. December 1890. Anton Bauer,
Institutsvorsteher.

Ist diese Quittung von den Schülern abgeschrieben, so erklärt man das Verhältnis, in welchem A B zu C D und dessen Sohne

*) Von Ant. Wollensack.

steht. Darauf kann sich zwischen Lehrer und Schüler folgender Dialog entwickeln:

Wer hat das Geld erhalten? (A B.) Wer muss erklären oder bestätigen, dass er die Summe von 70 fl. empfangen hat? (Auch A B.) Wer schreibt also die Quittung, der Zahlende oder der Empfänger? (Der Empfänger.) Was bestätigt A B? (Dass er 70 fl. erhalten hat.) Ist dies genügend, wenn A B bloß den Empfang von 70 fl. bestätigt? (Nein — ja.) Warum? — (Meint der Schüler, dass schon die Bestätigung über die erhaltene Summe allein genüge, so müssen Fälle aus dem Leben erörtert werden, aus denen die Nothwendigkeit des Beisatzes, wofür man die Geldsumme erhalten hat, in die Augen springt.) Welche Bestimmungen gehören noch in die Quittung? (Der Name des Zahlenden und der Anlass zur Zahlung.) Ist außer der quittierten Summe, dem Namen des Zahlenden und dem Zwecke, wofür die Zahlung geschieht, noch etwas in unserer Quittung? (Das Datum und die Unterschrift des Empfängers.) Welchen Zweck hat das Datum auf der Quittung? -- Warum muss der Empfänger seinen Namen unter die Urkunde schreiben? — (Ist es früher nicht schon bei anderen Geschäftsaufsätzen geschehen, so muss der Lehrer, bevor er die letzte Frage stellt, die Schüler über den Wert und die Folgen einer Namensunterschrift aufklären.) Welche Punkte muss eine ordentlich aufgestellte Quittung enthalten? (1. die quittierte Summe, 2. von wem und 3. wofür die Summe bezahlt wurde, 4. das Datum, 5. die Unterschrift des Empfängers.) Der Schüler N wollte die Summe 70 fl. mit Ziffern an die Tafel (in sein Heft) schreiben; ich forderte von ihm, er solle sie in Buchstaben ausdrücken. Welchen Grund mag wohl diese Form haben? — Nach Beantwortung dieser Frage gebe der Lehrer einem Schüler die Originalquittung in die Hand und frage ihn, ob ihm sonst noch etwas an dem Blatte auffalle. (Der Stempel.) Ist nicht schon früher eine Belehrung über den Gebrauch der Stempel erfolgt, oder sind nur Urkunden besprochen worden, die einen Stempel von gleichbleibendem Betrage fordern, so haben im ersten Falle die nothwendigen Erläuterungen über den Gebrauch der Stempel zu erfolgen, in beiden Fällen aber ist eine Übung im Aufsuchen des Stempelbetrages für bestimmte Summen nach einer Stempelscala angezeigt.

Nachdem nun Inhalt und Form der Quittung nochmals zusammengefasst wurde, sage man, dass man diese Art Geschäftsaufsätze auch in anderer, wenn auch nicht wesentlich verschiedener Form abfassen könne. Die nothwendigen Bestandtheile aber müssen immer darin enthalten sein. Der Lehrer gibt nun die einleitenden Worte der Quittung, und die Schüler haben letztere danach zu ergänzen. Statt z. B. die Quittung zu beginnen mit: Quittung über ...., fordert der Lehrer die Schüler auf, den auf der Tafel stehenden Satz so umzuändern, dass er lautet: „Quittung. Herr C D hat mir“ ....., oder: „Quittung. Siebzig Gulden ö. W. wurden dem Unterzeichneten“ ..... (nicht empfehlenswert: Gefertigten); oder: „Quittung. Siebzig Gulden ö. W. zahlte mir“ &c. —

Jetzt erst werden andere Quittungen, erst mündlich, dann schriftlich, von den Schülern verfasst, darunter auch eine, worin eine öffentliche Anstalt die Bezahlung leistet. In diesem Falle ist auch aufmerksam zu machen, dass es gebräuchlich ist, die im Texte bezeichnete Summe auch unter das Datum in Ziffern anzusetzen.

Eine Hausaufgabe, welche sich diesen Betrachtungen anschließt, wird Aufschluss darüber geben, ob die Schüler nun mit der Abfassung von Quittungen vertraut sind.

II. Classe der Bürgerschule.

§ 78.

1. Lehrziel. a) Lesen. Lesen. Besprechung des Gelesenen. Mündliche Wiedergabe. Freier Vortrag von memorierten Gedichten und Prosastücken. Hinweis auf die hervorragendsten, durch Lesestücke vertretenen Autoren. Anbahnung des Verständnisses für Schönheit der Form (Rhythmus, Reim). Die epische und lyrische Dichtungsart im allgemeinen.

b) Sprachübungen. Fortgesetzte orthographische Übungen mit besonderer Berücksichtigung der gleich- und ähnlichlautenden Wörter und der gebräuchlichsten Fremdwörter.

Satzverbindung. Satzgefüge. Arten der Nebensätze. Umformung von Sätzen. Satzkürzung und Verwandlung von Satzgliedern in Sätze. Schaltsatz. Der zusammengezogene Satz. Die directe und die indirecte Rede. Das Bindewort. Das Fürwort und das Umstandswort als Fügewort im allgemeinen.

Wortbildung unter besonderer Rücksichtnahme auf schwerer erkennbare Abstammung. Wortfamilien.

Aufsatzübungen: Beschreibungen, Vergleichungen und Schilderungen nach gegebenen Dispositionen; freie Darstellung von Wahrgenommenem, Selbsterlebtem, Gelesenem oder Gehörtem. Freundschaftliche und Höflichkeitsbriefe; Briefe geschäftlichen Charakters (Erkundigungs-, Mahn-, Beschwerde- und Auskunftsbriefe; Rund- und Empfehlungsschreiben); Ankündigungen; Fracht-, Empfangs- und Aufbewahrungs-, Sicherungs- und Aufkündigungsscheine; Dienstzeugnisse und Zeugnisse über Thatsachen. (NB. Für alle Kategorien von Bürgerschulen gleichlautend.)

§ 79.

2. **Besprechung des Lehrzieles.** a) Der Leseunterricht. Zweierlei ist es, was der bisherigen Aufgabe des Leseunterrichtes zuwächst: die Berücksichtigung der wichtigsten Stil-, beziehungsweise Dichtungsarten und die Beachtung der hervorstechendsten Merkmale der poetischen Form. Dass man nach Betrachtung eines guten Prosastückes, eines herrlichen Gedichtes in liebevoller Weise des Schriftstellers, des Dichters gedenkt, ist wohl selbstverständlich. Wenn die Wahl der Lesestücke mit Rücksicht auf diese neuen Forderungen getroffen wird, so kann folgender Gang in diesem Unterrichte eingeschlagen werden:

Die Erzählung, welche wirklich Geschehenes oder doch solche Begebenheiten darstellt, die wirklich geschehen sein könnten, tritt an die Spitze. Neben der ernsten erscheint die humoristische Erzählung, der Schwank, worin sich meist schon Elemente von Unwahrscheinlichkeit, ja Unmöglichkeit vorfinden. In diesen Eigenschaften liegt auch schon der Übergang zur Sage und zu deren besonderen Arten, der Mythe und Legende. Der weitere Weg von dem Bereich der Wirklichkeit in den der Phantasie führt zum Märchen einerseits, zur Fabel und Parabel andererseits. In der Erzählung wirklicher Begebenheiten hat das Wunderbare keinen Boden, in der Sage ist es ein unentbehrliches Element, im Märchen die herrschende Macht. Diesen Stil- und Dichtungsarten stehen die Beschreibung und Schilderung gegenüber.

Die jeder Darstellungsart eigenthümlichen Merkmale werden aus den betrachteten Stücken von den Schülern selbst aufgesucht, eine Art wird mit der andern verglichen, die Unterschiede werden festgestellt. Hiebei kommt es aber nicht auf ängstlich genaue Definitionen an, sondern auf die directe Auffassung dieser Begriffe auf Grund der Lectüre.

Neben der Prosaform wird auch die poetische Darstellung (die Gedichtsform) beachtet, so dass Gedichte mit Prosastücken abwechselnd zur Behandlung gelangen. An die Lectüre von Gedichten schließt sich die Vermittlung folgender Begriffe: Poesie, Prosa (nach Inhalt und Form); Rhythmus, rhythmisch, Takt, taktmäßig; Vers, Takttheile, Versfüße; Reim; Strophe; episches Gedicht, lyrisches Gedicht, dramatisches Gedicht; Epos, Lied, Drama; Literatur, wissenschaftliche und schöne Literatur (Nationalliteratur). — Zum Verständnis deutscher Rhythmen genügt die Kenntnis von 5 Versfußarten: Jambus, Trochäus, Anapäst, Daktylus, Spondeus; die allgemeine Unterscheidung der Verse wird nach der Art ihrer Versfüße gemacht. Ebenso reicht die Kenntnis von 5 Versarten zur Auffassung der wichtigsten dichterischen Formen hin; diese Versarten sind: der Nibelungenvers, der Alexandriner, der Hexameter, der Pentameter und der fünffüßige Jambus (Blankvers). Betreffs des Reims ist ausreichend: Begriff; Alliteration; Vollreim (Reim schlechthin); Endreim; männliche und weib-

liche Reime; gepaarte, gekreuzte und umschlungene Reime. Die Strophen werden im allgemeinen nach ihrem Rhythmus und der Anzahl von Versen charakterisiert; von den besonderen Arten sei das Distichon und die Nibelungenstrophe erwähnt. Als Arten der epischen Poesie werden unterschieden: die poetische Erzählung, die Ballade (Romanze), Fabel, Sage (Mythe, Legende), u. z. parallel mit den Prosadarstellungen dieser Dichtungsarten; von den Arten der lyrischen Poesie sind hervorzuheben: das Lied (Volks- und Kunstlied), die Hymne (Volkshymne); in Bezug auf die dramatische Poesie genügt ein gelegentlicher Hinweis auf das Trauerspiel, Lustspiel und Schauspiel.

Bei der Auswahl von Lesestücken zum Memorieren wird auf die verschiedenen Stil- und Dichtungsarten, auch auf bestimmte poetische Formen Rücksicht genommen.

b) Die Sprachübungen. α) Der orthographische Unterricht sollte sich auf dieser Stufe beschränken können auf die Einübung und richtige Anwendung der im Gesammtunterrichte neu auftretenden deutschen und Fremdwörter. Maßgebend für die Ausdehnung der orthographischen Übungen bleiben die schriftlichen Arbeiten der Schüler; Stoff- und Zeitausmaß ist in erster Linie von diesen abhängig.

β) Im Mittelpunkte des grammatischen Unterrichts steht hier der zusammengesetzte Satz nach seinen Hauptarten (Satzverbindung und Satzgefüge), u. zw. zuvörderst und zumeist der zweigliedrige. Die Gruppierung des Stoffes kann folgende sein:

A. Die Satzverbindung: Das Verhältnis der Bei- und Unterordnung im allgemeinen; Form (Wortfolge) der selbständigen, Form der unselbständigen Rede; Bindewort; Hauptarten der Bindewörter (beiordnende, unterordnende); das logische Verhältnis der Theilsätze in der Satzverbindung zu einander (zusammenstellend, entgegenstellend, begründend, folgernd); Arten des beiordnenden Bindewortes; Bedeutung der am häufigsten gebrauchten beiordnenden Bindewörter; die Satzzeichen in der Satzverbindung; die Zusammenziehung in der Satzverbindung (der zusammengezogene Satz); fehlerhafte Zusammenziehungen; eigenartige (unlösbare) Zusammenziehungen (z. B. Salz und Brot macht Wangen roth. Die Luft besteht aus Sauerstoff und Stickstoff, 2c.); Satzzeichen in zusammengezogenen Sätzen.

B. Das Satzgefüge. Entstehung des Nebensatzes aus einem Satzgliede eines anderen Satzes; Zurückführen von Nebensätzen auf ein Satzglied; Form (Wortfolge) des Nebensatzes; Arten desselben, benannt a) nach dem Satzgliede, das sie umschreiben (vertreten), b) nach der Wortart, die sie vertreten, c) nach dem Einleitewort; das unterordnende Bindewort; das hinweisende und das bezügliche Fürwort im Satzgefüge; die Biegung des bezüglichen Fürwortes; Einleitung von Nebensätzen mit: wovon, wozu, wodurch — von welchem, zu welchem, durch welchen 2c.; Arten des Nebensatzes nach seiner Stellung zum

Hauptsatze; Unterscheidung von Zwischensatz und Schaltsatz; die directe und indirecte Rede (verschiedene sprachliche Formen; Interpunction); die bezüglichen Zeitformen; Conjunctiv und Conditional im Satzgefüge; der verkürzte Satz; Unterscheidung des verkürzten Satzes von der Satzellipse; Analysen von zweigliedrigen zusammengesetzten Sätzen.

Die Wortbildung durchsetzt den gesammten Unterricht; von Zeit zu Zeit werden Wortfamilien zusammengestellt, wobei die Arten der Wortbildung wiederholt werden.

γ) Die wichtigsten Aufsatzübungen bleiben auch in dieser Classe Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichungen, Charakteristiken, Dispositionen, u. zw. aus verschiedenen Stoffgebieten und in verschiedener Art der Ausführung (s. § 74, S. 183: „Stilübungen"). Daneben werden berücksichtigt: formelle und inhaltliche Umbildungen von Lesestücken, Erklärungen von Sprichwörtern oder Sentenzen, oder auch synonymer Ausdrücke. Was die freien Darstellungen anbelangt, von denen das Classenziel spricht, so sind hierin Versuche zu machen. Anzubahnen ist ja auf allen Stufen die freie Schaffensfreude; aber wo Kraft des Geistes und Beherrschung der Sprache mangelt, da bleibe man auf dem sicheren Boden des im Unterrichte Erkämpften und Errungenen, des für die Niederschrift Besprochenen und Geplanten. Die zu übenden Geschäftsaufsätze sind im Classenziel ohnehin genau bezeichnet.

§ 80.

3. **Methodische Bemerkungen zu den Beschreibungen größeren Umfanges nach gegebenen Dispositionen.***)

a) Allgemeine Gesichtspunkte bezüglich dieser Stilübungen. Aus dieser Forderung des Lehrplans geht naturgemäß hervor, dass die Schüler, ehe sie zu solchen Beschreibungen schreiten können, vollständig darüber klar sind, was eine Disposition ist, und auch darüber, in welchem Verhältnis letztere zu dem Aufsatze steht.

Um dies zu erreichen, stehen zwei Wege offen. Auf dem einen gelangt man zum Ziele, dass man dem Schüler eine mustergiltige Disposition vor Augen führt und an ihr das Wesen derselben erklärt. Darauf werden die Schlagwörter der Disposition zu ordentlichen

---

*) Von Anton Wollensack.

Sätzen ausgebaut (1. Stufe). Werden nun diese Sätze miteinander in gehörige Verbindung gebracht, so dass bei dem Lesen des entstandenen Aufsatzes das Gerippe desselben nicht mehr auffallend hervortritt, so ist das Verhältnis der Disposition zum Aufsatze den Schülern wohl verständlich (2. Stufe). Dieses Ziel wird gewiss erreicht, wenn die Disposition einem Stoffe gilt, den die Schüler vollkommen beherrschen. Bei einiger Umschau wird man in dem Lehrstoff der Geschichte, Naturgeschichte, Geographie und Physik zweckentsprechendes Material finden. — Den zweiten Weg werden besonders jene einschlagen, welche ihren Sprachunterricht auf das Lesebuch gründen und die darin enthaltenen Musterstücke auch für die Aufsatzübungen ausnützen. Der Gang ist dann im allgemeinen folgender: Aus dem Musterstücke wird die Disposition von den Schülern selbst — unter Anleitung des Lehrers — herausgesucht. Dies geschieht durch Concentration des Inhaltes, eine Übung, welche auch schon früher gebürende Berücksichtigung fand; nur geschieht diesmal das Zusammenfassen nicht dadurch, dass vollständige Sätze, sondern dass Schlagwörter zu gewinnen sind. Diese werden der Reihe nach an die Tafel geschrieben; sie bilden das Material, aus welchem die Disposition zusammengestellt wird. Durch das Nebeneinanderstellen des ungeordneten und des übersichtlich angeordneten Stoffes werden dem Schüler das Wesen und die Vortheile einer Disposition erst klar.

Zum Gelingen der ganzen Arbeit trägt auch sehr viel die Wahl eines zweckentsprechenden Lesestückes bei. Der Inhalt desselben muss den Schülern allseitig bekannt und so angeordnet sein, dass die ihm zugrunde liegende Disposition auch äußerlich (d. i. durch Absätze) zu erkennen ist; endlich ist es wünschenswert, dass Veränderungen in der Disposition zum Zwecke weiterer Stilübungen vorgenommen werden können.

b) Andeutungen zum Entwurf einer Disposition auf Grund eines bestimmten Lesestückes. Ein passendes Lesestück für den bezeichneten Zweck ist z. B. in Fr. Mairs Lesebuch (6. Theil): „Die Edelsteine.“ Nachdem der Inhalt betrachtet worden ist, wird der 1. Abschnitt nochmals gelesen. Darauf haben die Schüler den Inhalt desselben möglichst kurz wiederzugeben (Concentration). — In der neuen Form würde dieser Absatz beiläufig folgendermaßen lauten:

Die Edelsteine liefern einen Beweis für die Macht des Scheines. Ein Diamant erfreut uns mehr als ein Stück Steinkohle, obgleich beide aus dem-

selben Stoffe bestehen, und obwohl letztere gewiss nützlicher ist als der Edelstein. Dies hat seinen Grund darin, dass wir im allgemeinen das Lichte dem Dunklen, das Glänzende dem Matten vorziehen.

Nun legt man den Schülern nahe, dass das meiste des im 1. Absatze Besprochenen nur zum Beweise dessen dient, was im 1. Satze behauptet wird, dass also schon durch den 1. Satz der Inhalt des ganzen Absatzes gekennzeichnet ist; ebenso, dass die Ausführung des ersten Gedankens deutlich in zwei Theile zerfällt: in einen Beweis für die Behauptung durch Beispiele und in die Erklärung dieser Erscheinung. Das Ergebnis der Besprechung wird an die Tafel geschrieben, etwa in folgender Form:

„Die Edelsteine — ein Beweis für die Macht des Scheins. Beispiele dafür. Erklärung."

In ähnlicher Weise wird der Inhalt der übrigen Absätze bestimmt. Das Auffinden der geeigneten Schlagwörter unterliegt bei dem gewählten Lesestücke keinen besondern Schwierigkeiten, da gewöhnlich der 1. Satz jedes Absatzes den Inhalt desselben ankündigt.

Hat man den Inhalt des ganzen Lesestückes auf diese Weise festgestellt, so lenkt man die Aufmerksamkeit der Schüler darauf, dass der 1. Absatz und das Gedicht, mit welchem das Lesestück schließt, wegfallen könnten, ohne dass der Charakter des Ganzen wesentlich beeinträchtigt würde, dass somit das Lesestück in drei Haupttheile zerfällt: in die Einleitung, den eigentlichen Inhalt und in den Schluss. (Hinweis darauf, dass bei größeren Aufsätzen diese Gliederung gebräuchlich ist, ebenso bei Briefen. Aufklärung über den Zweck der Einleitung und über die Beziehungen, in welchen der Schluss häufig zur Einleitung steht.)

Nun wird die Disposition formgerecht an die Tafel geschrieben und dabei nicht zu erklären vergessen, warum römische und arabische Ziffern, Groß- und Kleinbuchstaben des Alphabets, Latein- und deutsche Schrift angewendet werden u. dgl. Die Disposition bekommt demnach folgende Form:

Die Edelsteine.

(Disposition.)

I. Einleitung.

Die Edelsteine — Beweis für die Macht des Scheines.

A. Beispiele.

B. Erklärung dieser Erscheinung.

II. Inhalt.

1. Eigenschaften, Arten und Namen der Edelsteine.
   - A. Aufzählung der Eigenschaften.
   - B. Eintheilung in wirkliche und Halbedelsteine.
   - C. Benennen der Edelsteine.
2. Vorkommen der Edelsteine in der Natur.
   - A. Lagerstätten.
   - B. Fundorte.
3. Der Diamant.

— — — — — — — — — — — — —

c) Weitere Verwertung dieser Übungen. Ist die Disposition zu Ende geführt, so kann mit ihrer Hilfe eine Reihe von Aufgaben (mündlich und schriftlich, als Schul- oder Hausarbeiten) durchgeführt werden.

Z. B. 1. Auf Grund der in der Disposition gegebenen Schlagwörter ist der Inhalt des Lesestückes kurz, in zusammenhängenden Sätzen wiederzugeben.

2. Dieselbe Übung wird verlangt, nachdem der Lehrer einzelne Theile der Disposition vorher gestrichen hat, ohne die Anordnung des Stoffes in der Hauptsache zu stören.

3. Die Anordnung des Stoffes wird insofern geändert, als dem Diamanten, welcher in dem Musterstücke einen großen Raum einnimmt, in dem neuen Aufsatze kein größeres Gewicht beigelegt wird, als den übrigen Edelsteinen.

4. Es wird aus dem vorliegenden Stoffe eine neue Disposition zu einem Aufsatze, betitelt „Der Diamant", aufgestellt. Das Allgemeine über die Edelsteine soll ebenfalls Platz finden.

d) Schlussbemerkung. Sind solche Übungen durchgenommen worden, so mögen andere passende Lesestücke an die Reihe kommen, wobei auf verschiedenartige Objecte und die verschiedene Gestaltung der Dispositionen Bedacht genommen wird. Ein selbständiges Herausstellen von Dispositionen ohne Hilfe des Lehrers, oder gar ein freies Disponieren eines Stoffes soll der obersten Classe vorbehalten bleiben.

III. Classe der Bürgerschule.

§ 81.

1. Lehrziel. a) Lesen. Lesen. Besprechung des Gelesenen nach Inhalt und Form. Freier Vortrag von Gedichten. Mündliche Wiedergabe des Inhaltes umfangreicherer Prosastücke.

Die wichtigsten Arten der epischen, lyrischen und dramatischen Dichtung, soweit dieselben im Lesebuche vertreten sind. Redefiguren.

Kurze Biographien der bedeutendsten, im Lesebuche vertretenen Dichter mit besonderer Hervorhebung der österreichischen.

b) Sprachübungen. Genaue Kenntnis des Satzbaues, insbesondere des mehrfach zusammengesetzten Satzes, mit besonderer Rücksicht auf Bindewörter, Zeitformen und Redeweisen.

Zusammenfassung des Wichtigsten in Bezug auf Orthographie, Interpunction, Wortbiegung und Wortbildung.

Aufsatzübungen. Größere Aufsätze, deren Anlage vorher besprochen wird; Übungen im Disponieren solcher Stoffe, die den Schülern (Schülerinnen) nahe liegen; Briefe; Eingaben; Gesuche; Inventarien; Schuldscheine; Lieferungs-, Miet- und Lehrverträge; Lehrzeugnisse; Telegramme.

Aufgaben in jeder Classe.*)

Alle 14 Tage eine Hausarbeit; monatlich eine Schularbeit. (Vorwiegend Stilarbeiten.)

Anmerkung: Für alle Kategorien der Bürgerschulen gleichlautend, nur enthält der Lehrplan für Bürgerschulen mit gewerblicher und zugleich ausgesprochen landwirtschaftlicher Richtung betreffs der Aufgaben den Zusatz: mit entsprechender Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Landwirtes.

§ 82.

2. Besprechung des Lehrzieles. a) Der Leseunterricht. Das Lesebuch für diese Classe bietet eine Auswahl von poetischen und Prosastücken aus unserer schönen Literatur, u. zw. aus den bedeutendsten Schriftstellern besonders der 2. Blütezeit, ohne aber die früheren Literaturepochen ganz zu übergehen. Die bedeutendsten Schriftsteller sind derartig nach ihrem Charakter, ihrem Bildungsgange, ihrem geistigen Können zu erörtern, dass der Schüler aus innerm Zwange mit Ehrfurcht zu diesen hehren Menschen hinanblicke und den guten Vorsatz mit aus der Schule nehme, diese Männer zu seinen Lehrern und Freunden zu machen.

Die Hauptpartien betreffs der literar-historischen Erörterungen sind: der Inhalt des Nibelungen- und des Gudrunliedes (Übungen im Erzählen); der Minnegesang und Walther von der Vogelweide; der Meistergesang und Hans Sachs; Klopstock; Gellert; Wieland; Lessing; Herder; Goethe; Schiller; Th. Körner; Arndt; Rückert; Uhland; Grillparzer; Lenau; A. Grün; J. N. Vogl; J. G. Seidl; Stifter. Hiebei ist es selbstverständlich, dass dasjenige, was die

*) Haus- und Schularbeiten dürfen nach Artikel IV. f. der Minist.-Verordnung vom 8. Juni 1883, Z. 10618 nur in den Sprachen und im Rechnen gegeben werden.

Schüler bezüglich dieser Männer und ihrer Werke aus dem früheren Unterrichte wissen, berücksichtigt wird. Auch der bekanntesten und bedeutendsten lebenden Dichter und Schriftsteller sollte gelegentlich Erwähnung geschehen.

Was die Anbahnung des Verständnisses für Schönheit der Form anbelangt, so genügt die weitere Beachtung und Befestigung des für die II. Classe der Bürgerschule angeführten Lehrstoffes aus dem Gebiete der Metrik und Poetik; eine Erweiterung dieses Stoffes mag nur da eintreten, wo es die Auffassung eines im Lesebuche gebotenen Ausdruckes oder Lesestückes erheischt. Man glaube aber nicht, dadurch zur Lösung der gestellten Aufgabe Wesentliches gethan zu haben, dass man Figuren und Tropen benennen und aus Gedichten aufsuchen läſst, sondern dass man bei der Lectüre besonders auf die Lautmalerei sowohl beim Lesen, als auch beim Recitieren achten lehrt, dass man bei besonders schönen und charakteristischen Stellen darauf hinweist und anschauen läſst, mit welcher Kunst der Dichter seine Sprache dem Darzustellenden anpasst, wie er personificiert, vergleicht, bildliche Ausdrücke setzt und nach bestimmten Aufgaben und nach seinem Gegenstande die Wahl der Worte trifft u. dgl.

b) Die Sprachübungen. α) Grammatik. Bei der Betrachtung des Satzbaues hat man vornehmlich auf folgende Capitel zu achten:

A. **Wiederholung**: 1. Der einfache Satz: Begriff; Arten; Satzglieder; Ausdrucksweise der Satzglieder; Schlusszeichen; Indicativ, Conjunctiv; Imperativ; Ellipse; Beachtung und Vermeidung zweideutiger Ausdrucksweisen (die Elbe nimmt die Havel auf; der Hass der Tyrannen 2c.). — 2. Die Satzverbindung: Die Zusammenstellung, Entgegenstellung, Begründung, Folgerung; die beiordnenden Bindewörter; Beachtung fehlerhafter Zusammensetzungen (die Nachricht hat uns sehr erfreut, und werden wir 2c.); die Satzzeichen in der Satzverbindung; der Schaltsatz. — 3. Das Satzgefüge: Begriff, Arten und Stellung des Nebensatzes; die unterordnenden Bindewörter; die Satzzeichen; — bei den Objectsätzen Beachtung des Falles, den sie vertreten, und der Beziehungswörter im Haupt- und Nebensatz (sei dessen eingedenk, der.... [dem, den]; glaube dem nicht, der .... [dessen, dem, den]; wem Gott will rechte Gunst erweisen, den .... 2c.), sowie besonders der Anführungssätze (directe, indirecte Anführung; Interpunction; Indicativ, Conjunctiv); — beim Beifügesatz nehme man darauf Rücksicht, dass er auf das Subject, Prädicat 2c., auf ein Hauptwort im 2., 3. oder 4. Falle, auf ein Hauptwort mit einem Verhältnisworte bezogen werde, dass er wesentlich oder unwesentlich ist; hieran reiht sich noch der Gebrauch von „was“ als bezügl. Fürwort, sowie die richtige Anwendung der Wörter: dieser, jener, derselbe, welches (was), in welchem (wo), mit welchem — womit, auf welchem — worauf 2c.; — der Umstandssatz des Grundes

(erfordert eine besonders gründliche Behandlung); — die Verkürzung der Nebensätze; Nebensätze in der Form von Hauptsätzen; — Anwendung der Zeitformen und der Aussageweisen; — Beachtung zweideutiger Ausdrucksweise (der Vater, dessen Blick sie beharrlich mied ꝛc.); Auffassen und Unterscheiden ähnlicher Sprachformen (man gieng zu weit — man gienge zu weit; ließ und ließe); ein und dasselbe Wort in verschiedener Function und Stellung im Satze (seit der Zeit — seit dies geschah; während des Unterrichtes — während er mit mir sprach; um ein Wort bitten — um ein Wort zu sprechen; ohne meiner zu gedenken, ohne mir nahe zu treten, ohne mich zu beleidigen, ohne Bildung sein; ich allein habe ihn gesehen, ich habe ihn allein gesehen, allein ich habe ihn gesehen; selbst er war da, er war selbst da; es ist dir verstattet, nicht zu schwören, es ist dir nicht verstattet zu schwören ꝛc.). — 4. Der zusammengezogene Satz: Zwei oder mehrere Sätze werden in einen zusammengezogen; Satzverbindungen und Satzgefüge mit zusammengezogenen Theilsätzen; die Interpunction; zweideutige oder fehlerhafte Zusammenziehungen (lieber Onkel und Tante; mit großem Fleiß und Ausdauer; sein Hauptmann und Onkel — sein Hauptmann und sein Onkel ꝛc.). — 5. Der Schaltsatz; Anwendung der Klammern und Gedankenstriche. — 6. Verwertung der Satzformen. Verwandlung von Satzverbindungen in Satzgefüge; Verwandlung eines Satzgefüges in eine Satzverbindung; Verwandlung eines Schaltsatzes in einen Nebensatz; ein und derselbe Gedanke in verschiedener Satzform.

B. Neuer Lehrstoff. 1. Der mehrfach zusammengesetzte (mehrgliedrige) Satz: drei oder mehrere einfache Sätze treten zu einer Satzreihe zusammen (Grundgestalt: die Satzverbindung); Bindewörter und Satzzeichen in der Satzreihe; Verbindung eines Satzgefüges mit einem selbständigen Satze (Grundgestalt: die Satzverbindung); Verbindung eines Satzgefüges mit einem Satzgefüge (Grundgestalt: die Satzverbindung); Beachtung des Umstandes bei den beiden letztangeführten Satzformen, dass zweierlei Bindewörter neben einander stehen können (und dass; weil aber ꝛc.), wovon das eine das nachfolgende Satzgefüge, das andere den Nebensatz des nachfolgenden Satzgefüges einleitet; ein Hauptsatz tritt mit zwei oder mehreren Nebensätzen auf, welch letztere entweder gleichartige, oder verschiedenartige Satzglieder des Hauptsatzes umschreiben, welche Nebensätze aber auch untereinander in Abhängigkeit stehen können, so dass man Nebensätze des 1., 2., 3. Grades unterscheidet (Grundform in diesen Fällen: das Satzgefüge); Hinweis auf die zu vermeidende Wiederholung eines Bindewortes (ich bitte dich, dass du ihm mittheilst, dass in der Zeitung steht, dass durchaus nicht zu befürchten sei, dass ein Krieg ausbricht); der Gebrauch von „das“ und „dass“. — 2. Übung in der Auffassung von Satzganzen, u. zw. an Lesestücken. Hiebei ist Hauptsache, dass der Schüler die logische Beziehung der Sätze zu einander auffasse, die Grundform herausstelle, die Satzzeichnung rechtfertige, auch den Zusammenhang eines Satzganzen mit dem andern beachte. Auch können bei diesen Übungen die sog. Satzbilder in Anwendung kommen, nur sei man hiebei so einfach als möglich (H = Hptſ., s = Subjectſ., p = Prädicatſ., o = Objectſ., u = Umſtandsſ., b = Beifügeſatz; H̶ Ellipſe; ø verkürzter Objectivſ., H, + H = Satzverbindung; o^2 = Objectſ. des 2. Grades). Die Hauptsache hiebei

ist, dass die Satzform deutlich überblickt werde, und dass die Interpunction klar hervortrete.

β) Aufsatzübungen. Diese sind: Erzählungen in freier Wiedergabe; Übertragungen aus der poetischen Form in die Prosa; Inhaltsangaben von Lesestücken in gedrängter Form; Dispositionen, theils aus Musterstücken herausgehoben, theils von den Schülern selbst entworfen (natürlich unter Anleitung vonseiten des Lehrers); Beschreibungen, Parallelen und Abhandlungen nach vorangegangener Besprechung über Form und Inhalt; Charakteristiken (meist über Gestalten aus der Geschichte oder der Dichtung). Die zu übenden Geschäftsaufsätze sind im Lehrziel namhaft gemacht.

§ 83.

3. Beispiel für die grammatische Auffassung eines Satzganzen. Der Schüler liest: „Es ist eine schöne Sache, dass Menschen, die sich begegnen, einander grüßen, auch wenn sie sich nicht kennen“. (Leseb. f. Bgsch. v. Ullrich, 3. Thl., Lesest. „Vom Grüßen“ v. Auerbach.)

Suchet denjenigen Satz, auf den sich der Bau des Satzganzen stützt! („Es ist eine schöne Sache.“) Warum ist dieser Satz der Träger des Ganzen? (Weil die andern Sätze von ihm abhängig sind.) Ja, zunächst wohl nur einer; welcher? („dass Menschen einander grüßen.“) Wodurch kannst du nachweisen, dass dieser 2. Satz vom ersten abhängig ist? (Wenn ich nachweise, dass er ein Satzglied des ersten Satzes vertritt.) Und wodurch erfährst du das? (Durch die Frage.) Frage denn! (Was ist eine schöne Sache?) Antworte! („dass M. e. gr.“) Welches Satzglied umschreibt also dieser Satz? (Das Subj.) Was für ein Satz ist er daher? (S. Subjectivs.) Wenn dieser Satz das Subj. des ersten umschreibt, so kann dieser selbst kein Subject haben; prüfe das Gesagte! (Es steht zwar das „Es“ an der Stelle des Subjectes, aber dieses „Es“ erhält erst durch den Nebensatz seinen Inhalt.) Was für ein Wort ist demnach dieses „Es“? (Ein unbest. Fürw.) Wie heißt das Prädicat im Hptს.? („ist eine Sache“.) In welchem Falle steht das Hauptw.? (Im 1. F.) Und das Subject? (Auch im 1. F.) Könnte nicht „eine Sache“ das Subject und „Es“, also auch der Nebensatz das Prädicat sein? Denkt euch nur den Satz so: Eine schöne Sache ist es, dass ꝛc.! (Die Schüler sind im Zweifel.) Ihr wisst euch keinen Rath? Nehmen wir einen anderen Satz zu Hilfe, vielleicht den: Der Hase ist ein Nagethier. Könnt ihr an diesem Satze S. und Pr. unterscheiden? (Ja; hier sieht man deutlich, wovon gesprochen wird.) Ist das nicht auch schon äußerlich erkennbar? (Durch den Artikel.) Wie so? (Beim Subj. steht der best., beim Pr. der unbest. Artikel.) Welches Satzglied bildet den Art-, welches den Gattungsbegriff? Nun gehen wir auf unseren Satz zurück; welcher Artikel steht bei dem Hauptworte im Hauptsatze? (Der unbest. Artikel.) Was für einen Begriff drückt das Prädicat aus, einen Gattungs-, oder einen Artbegriff? (Einen Gattungsbegriff.) Wenn wir sehen wollten, welchen Artikel

das Subject bekäme, so müssten wir den Subjectsatz auf das Satzglied zurückführen; versuchet das! („Das Grüßen der Menschen" 2c.) Freilich habt ihr das Wort „einander" noch nicht berücksichtigt, aber für unsern Zweck genügt das Gesagte; welchen Artikel habt ihr also gesetzt? (Den Art. „Das".) Was erhellt daraus? (Dass der Nebensatz das Subject, nicht aber das Prädicat vertritt.) Aber ihr dürft nicht denken, dass nicht auch Subj. und Präd. im Satze den gleichartigen Artikel haben können; prüft nur folgende zwei Sätze: „Ein gutes Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen" und „die Weltgeschichte ist das Weltgericht"! — Nun betrachten wir den Ausdruck „einander" näher; könnte ich vielleicht statt „einander" das Wörtchen „sich" setzen? (Ja.) Lies nun das Ganze, indem du statt „einander" das Wort „sich" setzest! (Geschieht.) Warum mag hier nicht „sich", sondern „einander" gesetzt sein? (Weil sonst in drei Sätzen das „sich" stünde; und das klingt nicht gut.) Man sollte nach dem Gesagten meinen, dass die Wörter „einander" und „sich" dasselbe bedeuten; dem ist aber nicht so. Wisst ihr Beispiele anzugeben, in denen „sich" nicht mit „einander" vertauscht werden kann? (Er wäscht sich; er erinnert sich 2c.) Kann es aber nicht heißen: sie waschen einander, und: sie waschen sich? (Ja.) Welcher Unterschied besteht aber zwischen den beiden Ausdrucksweisen? („Sie waschen einander" heißt: einer den andern; „sie waschen sich" heißt: ein jeder wäscht sich selber.) „Sie waschen sich" kann aber auch in der Bedeutung von „sie waschen einander" genommen werden; welcher Ausdruck ist also unzweideutig? (Der letztere.) Gebet noch andere Sätze an, in denen man diese Gegenseitigkeit von dem rückbezüglichen „sich" unterscheiden muss! (Sie ärgern sich — sie ärgern einander 2c.) Könnte man für die zwei „sich" in unserem Satze nicht auch das Wort „einander" setzen? (Ja.) Warum? (Denn man muss den Inhalt so auffassen: einer begegnet dem andern, einer kennt den andern nicht.) — Nun beurtheilet den Satz „die sich begegnen"; auf welchen Satz bezieht er sich? Auf welche Frage kommt er zur Antwort? Was für ein Satz ist er also? Was für ein Wort ist hier „die"? Mit welchem Worte könnte man es vertauschen? Verwandelt diesen Satz in ein Satzglied! Wie lautet der letzte Satz? Von welchem Satze ist er abhängig? Wie könnte man nach diesem Satze fragen? (Auch wann?) Was für ein Satz ist nun das? (Ein Umstandss. d. Zeit.) Also in der Auffassung: die Menschen grüßen einander, wann immer sie sich nicht kennen? (Nein, das kann nicht richtig sein.) Wie nun? (Die Schüler sind unsicher.) Lasset einmal das „auch" weg! Welchen Sinn hätte er jetzt? (Die Menschen grüßen sich nur unter der Bedingung, wenn sie sich nicht kennen; wenn sie einander kennen, dann grüßen sie sich nicht.) Das hieße doch die Sache auf den Kopf stellen. Hier seht ihr wieder, welch große Veränderung des Sinnes ein Wörtlein veranlassen kann. Welches ist nun aber der wahre Sinn des Satzes? (Sie grüßen sich selbst dann, wenn sie sich nicht kennen, grüßen sich, trotzdem sie sich nicht kennen 2c.) Wie haben wir solche Sätze genannt? (Einräumungssätze.) Jetzt wollen wir das Ganze noch einmal überblicken; wie viele Hauptsätze hat der Satz? (Einen.) Wie viele Nebensätze? (Drei.) Welches ist also die Grundform des Satzganzen? (Das Satzgefüge.) Bestimme das Abhängigkeitsverhältnis der Nebensätze untereinander! Nun rechtfertiget die Satzzeichen! N., geh zur Tafel und schreibe das Satzbild auf! (H, s, b^2, s, u^2.)

Anhang.

Über Jugend- und Volksliteratur.

1. Pädagogisch-didaktische Anforderungen an Jugend- und Volksschriften.

§ 84.

Zum fortschreitenden Gedeihen des Volksschulunterrichtes sind gute Bibliotheken für Schüler und Lehrer unerläßslich. Auf dieser Überzeugung fußend, hat die Regierung angeordnet, dass für eine jede Volks-, jede Bürgerschule eine Schulbibliothek (bestehend aus einer Schüler- und einer Lehrerbibliothek) geschaffen werde, und erließ auch zugleich eine „Ordnung für Volksschul-Bibliotheken" und eine „Ordnung für Bezirks-Lehrerbibliotheken".*) Soll jedoch eine solche Bibliothek für Schüler ihrem Zwecke entsprechen, so muss bei der Wahl und dem Gebrauch der Bücher nach pädagogischen Grundsätzen vorgegangen werden, wie auch die besonderen Verhältnisse der betreffenden Schule sowie die Fassungskraft der Schüler, in deren Hände diese Bücher gelangen sollen, zu berücksichtigen sind.**) Es muss sich daher der Lehrer darüber klar sein, nach welchen Grundsätzen eine Jugendschrift zu beurtheilen ist, und worauf er betreffs der Benützung solcher Bücher zu achten hat, umsomehr, da laut der angeführten M.-V. das Lehrpersonal ausdrücklich im Bibliothekskatalog zu bestätigen hat, dass die zum Ausleihen bestimmten Bücher als geeignet für den Zweck der Jugendbildung befunden wurden. Auch hat der Lehrer, von welchem das Buch prüfend gelesen wurde, durch seine Namensfertigung an der betreffenden Stelle des Katalogs die

*) Erl. des Minist. f. C. u. U. v. 15. Dec. 1871 (Z. 2802).

**) Verordnung des Minist. f. C. u. U. v. 12. Juli 1875 (Z. 315/C. U. M.).

Verantwortlichkeit für seine Empfehlung zur Lectüre zu bestätigen. Und wenngleich dem Lehrer das Recht zusteht, auch andere als zur Schulbibliothek gehörige Bücher den Schülern leihweise zur Lectüre oder als Geschenk zu bieten, so bleibt er doch für die Wahl dieser Bücher streng verantwortlich.*)

§ 85.

Die Anforderungen, welche an eine Jugendschrift zu stellen sind, seien hier in Kürze zusammengefasst.

A. Zweck der Jugendschriften ist: Förderung der Jugendbildung in einer dem Erziehungs- und Unterrichtszwecke vollkommen entsprechenden Weise.

Also: Förderung der Bildung des Geistes und des Gemüthes der Jugend; Einflussnahme auf die Entwicklung einer tüchtigen, redlichen, rechtlichen, festen Gesinnung, eines ehrenhaften Charakters, u. zw. alles das in einer Weise, dass sich die Kinder angenehm und zugleich nützlich beschäftigen, ohne aber von ihrer Pflicht oder der nothwendigen körperlichen Pflege und freien Thätigkeit (dem Spiel) abgezogen zu werden.

B. Inhalt, Form und Ausstattung müssen dem angeführten Zwecke entsprechen.

1. Der Inhalt sei gediegen, u. z. nach Stoff und Gesinnung (Tendenz). Der Stoff kann aus dem Menschen- oder Naturleben, auch aus beiden zugleich, wie auch theilweise oder ganz aus dem Reiche der Phantasie genommen sein; die Gesinnung sei eine wahrhaft humane. Beide in harmonischer Verschmelzung müssen die Verstandes-, Gemüths- und Charakterbildung zu fördern geeignet sein.

a) Die Lectüre soll den Anschauungskreis des jugendlichen Lesers erweitern, seine Intelligenz heben.

Der Leser lerne neue Wissensstoffe, neue Lebensverhältnisse kennen. Der Inhalte ist dem Leben entnommen oder so erfunden, dass er wirklichen Verhältnissen entspricht, die Möglichkeit des Geschehenseins oder Bestehens wahrt; oder aber er bietet sich offenbar und unbefangen als Erdichtung mit der Tendenz zu belehren. Der concreten Welt gehören an: Darstellungen über Völker, Länder,

---

*) Erlass des Minist. f. C. u. U. vom 28. Nov. 1879 (Z. 18570) und Min.-Verord. v. 3. Jänner 1883, Z. 13456, in welch letzterer es heißt: „Die Lehrer sind strenge zu verpflichten, alle Bücher von den Schülerbibliotheken ferne zu halten, welche die Ehrfurcht vor der Religion, die Anhänglichkeit an die Allerhöchste Dynastie, das patriotische Gefühl oder die Achtung vor den vaterländischen Einrichtungen zu verletzen geeignet sind.“

deren Geschichte, Literatur und Kunst, sowie auch Beschreibungen von Thieren, Pflanzen, Mineralien, Naturerscheinungen und Darlegungen über Äußerungen und Anwendung von Naturkräften; weiter gehören hieher Biographien bedeutender Menschen, Erzählungen wichtiger oder doch lehrreicher Ereignisse 2c. Die belehrende Lectüre muss allgemein Wissenswertes und Bildendes bieten, nicht sich in Spitzfindigkeiten und fachwissenschaftliche Einzelheiten, am allerwenigsten in Hypothesen verlieren; auch müssen solche Schriften mit der vollen Wahrheit und Wirklichkeit zweckmäßige Auswahl des Stoffes verbinden. Nicht alles, was wahr ist, braucht gesagt zu werden und darf nicht gesagt werden, wenn die Jugend noch nicht dazu reif ist; aber das, was gesagt wird, muss wahr sein. Erfundene Erzählungen dürfen nicht bloß auf Unterhaltung berechnet sein, sondern sollen in neue Lebenslagen einführen und mit neuen Verhältnissen bekannt machen oder wenigstens Bekanntem neue Seiten abgewinnen. Kinderschriften, welche wieder Kinder zu ihren Hauptpersonen gemacht haben, sind meist ohne besonderen Wert für die Jugend. Der Grund davon liegt nahe. Rein didaktische Schriften, wie Abhandlungen über Moral, Religion, sowie auch satirische Darstellungen sind fast ausnahmslos nicht zur Lectüre für Kinder geeignet.

b) Die Lectüre wirke veredelnd auf Gemüth und Phantasie des Lesers; sie soll diese Seelenkräfte angenehm beschäftigen, auch anregen und selbst erregen, nicht aber aufregen und irreleiten.

Bücher, welche der wahrhaften Religiosität und Sittlichkeit, dem Sinn für das Schickliche, Zarte, Schöne, Erhabene und Edle nicht förderlich, sondern hinderlich sind, werden zurückgewiesen. Man prüfe, ob ein Buch vom Standpunkte einer bestimmten Confession aus geschrieben, oder ob es von jeder confessionellen Färbung frei gehalten ist. Ein Buch mag einen bestimmten confessionellen Charakter tragen, aber es darf die religiösen Gefühle Andersgläubiger nicht verletzen, darf nicht beleidigen oder gar höhnen und so zur religiösen Unduldsamkeit, zur Gehässigkeit gegen andere Glaubensmeinungen verleiten. Schriften auf confessioneller Grundlage, welche das religiöse Moment in Gebeten, Moralpredigten und sog. frommen Betrachtungen, nicht aber in der Macht der Thatsachen, der Handlung bieten, sind ebenso zu verwerfen, als solche, welche zu Un- und Aberglauben verführen oder den kindlichen Geist mit einer Mystik umfloren, die das Gemüth verdüstert, religiöse Befangenheit erzeugt und die Lebensfreudigkeit raubt. — Streng zu verurtheilen sind jene Bücher, welche die Reinheit der Seele, die Unschuld des Kinderherzens verletzen. Freilich sei man betreffs dieser Forderung nicht zu engherzig, nehme aber auch den Satz nicht zu leichtfertig: dem Reinen ist alles rein. Das erotische Element gänzlich aus der Jugendlectüre verbannen zu wollen, wäre unbillig. Im Gegentheile kann es geradezu geboten sein, in einem gewissen Alter der Jugend eine Lectüre zu gönnen, in welcher die reine, keusche, aufopfernde Liebe als sittigende Kraft auftritt, welche zu edlem Streben anfacht und zu guten, ja großen Thaten entflammt, welche den Sinn für Hohes erschließt, zu Idealem erhebt und das Gemeine, die niedere Denkungsart verabscheuen lehrt. Man denke nur an „Hermann und Dorothea" v. Goethe, an „Die bezauberte Rose" von Schulze, „Otto der Schütz" v. Kinkel, „Stilles Leben" v. Jul. Sturm u. a. Dagegen sind alle Zweideutig-

keiten, alle Verhüllungen und bloßen Andeutungen zu verpönen, die mehr reizen und zum Nachspüren und Grübeln führen als befriedigen und den Sinn natürlich leiten. „Liebesgeschichten“ sind ausgeschlossen.

Die Lectüre soll auch allgemeine Menschenliebe und Menschenachtung fördern, soll das Mitgefühl steigern, welches lebhaften Antheil nimmt an der Freude, dem Schmerz anderer und werkthätig sich in allen Lebenslagen zeigt, soll die patriotischen und dynastischen Gefühle nähren und das Nationalgefühl leiten, u. z. nicht zum Hasse anderer, sondern zur Wertschätzung der eigenen Nation, zum Bewusstsein der nationalen Größe und der daraus erwachsenden Pflichten. — Vortreffliche Dichterwerke beschäftigen alle Geisteskräfte und sind vornehmlich von großer Wirkung auf das Gemüth und die Phantasie. Aber nicht alle Dichter dürfen der Jugend zur Lectüre geboten werden und die allerwenigsten in nur einigermaßen vollständigen Ausgaben, denn die Dichter haben nicht für Kinder geschrieben. Deshalb sind Sammelwerke für die Schülerbibliotheken anzuempfehlen, welche Bücher die besten und zugleich für die Jugend passenden Prosastücke und Gedichte enthalten. Auch Lesebücher sind nicht auszuschließen. — Eine Gefahr für die Verwilderung oder nachtheilige Aufregung der Phantasie liegt in vielen sogenannten Indianergeschichten, in Schilderungen von gefahrvollen Land-, See- und Entdeckungsreisen, von Jagden, Ritter- und Gespenstergeschichten und Abenteuern aller Art. Derartige Bücher müssen besonders strenge geprüft werden, und es sind nur solche zur Lectüre zu empfehlen, in denen die realistischen Belehrungen richtig sind und treffliche Beispiele von Muth, Geistesgegenwart, Kühnheit, Ausdauer, Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung vor das geistige Auge des Lesers gestellt werden, ohne phantastisch zu sein und in das Gebiet des Ungeheuerlichen zu gerathen, ohne rohe Handlungen, schreckliche Scenen mit grellen Farben zu malen. Märchen sind besonders für das zartere Jugendalter ein ganz treffliches Mittel zur Anregung der Phantasie und des Gemüthes, insofern sie nicht die kindliche Seele mit Schreckgestalten belasten und Gespensterfurcht und Aberglauben fördern oder eine nicht zu billigende Moral bergen. „Man hat daher bei der Wahl der Märchen vorsichtig zu sein und nur solche zu nehmen, welche mit reinem Herzen und poetischem Sinn gebildet sind, und in denen harmloser Humor mit herzerwärmender Innigkeit, Gemüthlichkeit mit sittlichem Wesen sich vereint.“ *)

c) Die Lectüre muss geeignet sein, einen wohlthätigen, fördernden Einfluss auf das sittliche Wollen, auf die Entwicklung eines edlen, festen Charakters zu nehmen, eine erziehende, veredelnde Einwirkung auf die bildsame Seele des Lesers auszuüben.

Der Leser lerne durch die Lectüre die Gegensätze: gut — böse, wahrhaft — lügenhaft in verschiedener Abstufung bei mannigfachen Charakteren, und zwar in einer Weise kennen, dass diese Charaktereigenschaften ihre Consequenzen in sich selbst tragen. Das Gute trägt den Lohn in sich selbst, das Böse rächt sich selbst.

---

*) C. Beyer in seiner „Deutschen Poetik,“ II. S. 257.

Doch muss das Gute, Wahre so dargestellt sein, dass es zur Nachahmung, zu edlem Streben drängt, das Böse derart, dass es abstößt, Abscheu, Widerwillen, Ekel erregt. Die Jugend soll durch die Lectüre Blicke thun ins Leben und dessen Licht- und Schattenseiten kennen lernen; doch sind die Schatten nur gezeichnet, um die Gegenstände ins rechte Licht zu stellen. In sittlichen Gegensätzen erst zeigt sich alles in wirksamer Gestalt; doch wäre es gefehlt, das Böse in der Welt in seinem grellsten Tone darzustellen und in den Abschaum der Menschheit hinabzusteigen. Dem Glücke und seinen Gütern, dem Reichthum und äußern Glanz, der Schönheit und Gunst darf nicht zu viel Wert beigelegt werden. Ebensowenig darf blindes Gottvertrauen als sittliche Grundidee gelten, wie auch nicht die Meinung, dass Reichthum, Ehre u. dgl. Lohn der Tugend sein müsse. — Von den Arten der Jugendschriften sind vorzugsweise zur Bildung des Charakters hervorzuheben: geschichtliche Erzählungen, Biographien und historische Sagen, besonders die deutschen Heldensagen. Roman- und novellenartige Jugendschriften sind zu verwerfen, wenn sie Charaktere als Tugendhelden hinstellen, die es in der That nicht sind; wenn das vom sittlichen Standpunkte aus Verwerfliche so geboten wird, dass es zur Nachahmung reizt; wenn schlechte Eigenschaften, wie: Rachsucht, Neid, Stolz 2c. genährt werden.

2. Die Form (Sprache und Stil) sei so geartet, dass sie das Sprachgefühl des Lesers zu heben, dessen Sprachschatz zu mehren und überhaupt dessen Sprachbildung zu fördern imstande ist.

Die Jugendschriften müssen in einer Sprache geschrieben sein, welche den Leser anspricht, das Interesse an dem Lesestoffe durch anregende, leichte, sichere, klare Führung festzuhalten versteht; in einem Stile, der weder das gesund Volksthümliche meidet, noch aber ins Derbe, Gemeine, Kindische verfällt, weder bei lebhafter Darstellung sich in hoch- und hohltönenden Phrasen ergeht, noch bei ruhiger matt und alltäglich wird. Die geeignetste Darstellungsform ist wohl die novellistische, denn sie vermag durch eine gewisse dramatische Entwickelung am leichtesten und natürlichsten Interesse zu erregen, durch geschickte Lösung dasselbe zu befriedigen, auch verschiedene Wissensstoffe ohne Aufdringlichkeit in den Erzählstoff verweben. Als selbstverständlich gilt, dass man vom Jugendschriftsteller nicht bloß eine gesunde, ungesuchte Logik, sondern auch eine grammatisch correcte Sprache verlangt. Jedes Wort muss daher mit Vorbedacht gewählt sein, damit Missdeutungen ausgeschlossen bleiben. Alles Stümperhafte werde daher mit Entschiedenheit abgelehnt. In der Orthographie sollten die Jugendschriften nicht oder doch nicht wesentlich von der Schulorthographie abweichen.

3. Die Ausstattung sei zweckmäßig und zugleich geschmackvoll.

Der Druck sei deutlich und nicht klein, das Papier fest, die etwaig vorkommenden Illustrationen müssen treu und lebenswahr in Auffassung und Darstellung, sauber in der Ausführung sein. Gute Bilder sind der mächtigste Magnet für unsere jungen Leser und wecken und fördern die Leselust; auch ist nicht zu leugnen, dass sie oft mit einem Schlage klarer auf die Vorstellungskraft des Lesers wirken als alle Worte, dass sie die Phantasie des geistig Langsamen beflügeln und die des Lebhaften regeln und leiten. Humoristische Zeichnungen sind

im allgemeinen nicht ausgeschlossen; da aber auf diesem Gebiete wenig Gutes zu finden ist, so sei man bei Beurtheilung derartiger Illustrationen sehr streng. Caricaturen wirken der ästhetischen Bildung entgegen, ebenso Darstellungen schaudererregender Scenen. Bilderbücher sind ein schätzenswertes Bildungsmittel nur dann, wenn das Dargestellte dem Bildungszwecke gemäß und die Ausführung in der That gelungen ist. Der Einband sei fest und geschmackvoll, ohne schreiende Farben und bunte Pracht. Der Inhalt ist die Hauptsache; ein gediegener Inhalt ohne die demselben würdige äußere Form wirkt unangenehm, aber eine bestechend schöne Form ohne gediegenen Inhalt verletzt.

§ 86.

An die Schulbibliotheken sollen sich Volksbibliotheken anschließen; und um die Gründung und Verwertung solcher allgemeiner Bildungsquellen sollte sich die Lehrerschaft mit aller Wärme annehmen, damit endlich das Volk im Drange nach Erholung und Bildung durch die Lectüre nicht mehr nach jener Schandliteratur greife, welche häufig genug noch durch Hausierer (Colporteure) besonders den Landbewohnern in Criminal-, Räuber- und Gespenstergeschichten, überhaupt in Schauerromanen aller Art mit Ködertiteln und grellfarbigen Schreckensbildern, oft auch mit der verlockenden Aussicht auf „Prämien" angepriesen und geboten werden. Wie viel Giftstoff wird auf diese Weise in das Volk getragen!

Die Werke, welche in solche Bibliotheken zu stellen sind, müssen ebenso sorgfältig geprüft und ausgewählt werden und im allgemeinen dieselben Eigenschaften besitzen wie die Jugendschriften. Viele Schriften für die Jugend haben auch Wert für Erwachsene; nur muss selbstverständlich bei der Wahl von Werken in die Volksbibliothek nicht bloß auf eine zweckentsprechende stoffliche Erweiterung des Inhaltes, sondern auch auf die besonderen Bildungsbedürfnisse einzelner Gesellschaftskreise gebürend Rücksicht genommen werden. So müssen die anerkannt guten Volksschriften, ausgewählte Werke aus unserer Nationalliteratur, sowie Darstellungen aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, besonders der Culturgeschichte, desgleichen auch Bücher geographischen und naturkundlichen Inhalts zuerst in Betracht kommen.

2. Über die Verwertung der Jugend- und Volksbibliotheken.

§ 87.

Was nützen alle Bücher, wenn sie nicht gelesen werden? Und was nützt alles Lesen, wenn es nicht in der rechten Weise geschieht?

Eine unbenützte Bibliothek ist ein vergrabener Schatz; ein Lesen ohne Bildungstrieb ist Zeitverschwendung, ist Müßiggang.

Es seien hier einige Punkte angeführt, worauf der Lehrer bei Benützung der Schülerbibliothek zu achten hat:

1. Vor dem vollendeten 9. Lebens-, also vor dem 4. Schuljahre sollte das Kind nicht zur selbständigen Lectüre von Büchern ermuntert werden.

Der Schüler auf der Unterstufe des Schulunterrichts höre fleißig erzählen und vorlesen, erzähle selbst fleißig nach, und wenn er liest, so geschehe das unter Anleitung des Lehrers oder verständiger Eltern. Er gewöhne sich an ein lebendiges Auffassen des Vorgelesenen und lerne ein Buch noch in respectvoller Ferne als das schätzen und achten, was es sein kann und soll: als einen angenehmen und nützlichen Gesellschafter, einen guten Lehrmeister, einen treuen Berather und Freund. Jede Woche lese der Lehrer eine oder eine halbe Stunde aus einem guten Buche vor und zeige dabei, wie man alle Verhältnisse, die das Buch vorführt, lebhaft erfassen müsse, dass man also nicht gedankenlos, nicht hastig oder leichtfertig vorwärts eile, sondern stets den Zusammenhang im Auge habe, bei wichtigen, besonders schönen, lehrreichen Stellen innehalte 2c. Aber das alles nicht theoretisch, sondern in geschickter, anregender Ausführung. Er wird auch wohl die Kreide zur Hand nehmen, um Namen von Personen, überhaupt Wörter, welche besonders wichtig oder dem Kinde neu sind, an die Wandtafel zu schreiben, wird bei logischen Abschnitten Wiederholungen anstellen und dabei beachten, ob die Auffassung eine richtige ist 2c. Und wenn der Lehrer nur halbwegs gut zu lesen versteht, so wird er bald reichen Lohn finden in der Freude, mit welcher die Kinder derartigen wochentlich wiederkehrenden Lesestunden entgegensehen, und wie es für sie eine empfindliche, ja harte Strafe werden kann, wenn eine solche Stunde ausfällt.

2. Der Schüler muss angeleitet werden, Bücher mit Nutzen zu lesen.

Hat der Lehrer auf der Unterstufe Vorlesestunden in der eben skizzierten Weise gepflegt, so ist der Weg geebnet, die Jugend nach und nach an ein selbstständiges Fortbilden durch das Lesen guter Bücher zu gewöhnen, nur darf er nicht vergessen, in allen folgenden Classen öfters vorzulesen, auch vorlesen zu lassen und dabei zu zeigen, wie sich ein wahrer Leser die Lectüre zunutze macht. Mit der Feder in der Hand muss man lesen, Auszüge machen, Ausdrücke, die dem Leser bisher nicht bekannt waren, Redewendungen und Kernstellen sammeln; diese Aufzeichnungen (Lesefrüchte) sind nicht bloß einem Notizenheft, sondern auch dem Geiste einzuverleiben. Das bildet. Und damit zu solcher Art zu lesen die Schüler erzogen werden, bespreche der Lehrer das erste von allen Schülern gelesene Buch in der Schule und mache mit ihnen die nöthigen Aufzeichnungen. Aus solcher Art zu lesen soll auch die Überzeugung erwachsen, dass es besser sei, wenige Bücher gründlich, als viele Bücher oberflächlich zu lesen, besser sei, ein gutes Buch nach gewissen Zeitabschnitten wieder zu

lesen, als von einem zum andern zu eilen, die gelesenen auf Nimmerwiedersehen hinter sich zu legen.

3. Die Privat-Lectüre der Schüler soll auch beim Schulunterrichte gelegentlich Berücksichtigung finden.

Eine bedachtsame Verbindung der Hauslectüre mit dem Schulunterricht kann nur fördernd wirken; und indem der Lehrer Rechenschaft über das Gelesene fordert, wirkt er einerseits dem gedankenlosen Lesen und der sog. Lesewuth entgegen und gibt andererseits die Aufmunterung zu nutzbringender Lectüre. So wird der Lesetrieb in seinen natürlichen Schranken gehalten, aber auch seiner Bedeutung entsprechend gefördert. Diese Verbindung des Unterrichts mit der Jugendlectüre wird vorzugsweise dadurch bewerkstelligt, dass man beim Unterrichte Gelegenheit nimmt, auf dies oder jenes Buch der Schülerbibliothek aufmerksam zu machen, in welchem ein besprochener oder bloß angedeuteter Lehrstoff seine schöne und weitere Behandlung erfährt. So weist man im Geschichtsunterricht auf gute Biographien und Culturbilder, in der Geographie auf gute Reisebeschreibungen und geogr. Charakterbilder, im naturkundlichen Unterricht auf Schilderungen aus der Thier- und Pflanzenwelt hin, wenn man das Interesse für ein Lehrobject durch den Unterricht geweckt hat. Dann wird man die Erfahrung machen, dass mehrere Schüler das bezeichnete Buch lesen wollen, und dass sie auch, weil das Interesse zum Lesen drängte, über den Inhalt Auskunft geben können und gerne geben wollen. (Verwertung der Privatlectüre im Stilunterricht.)

4. Man belebt und erhöht das Interesse am Lesen, wenn zu gleicher Zeit mehrere Kinder Exemplare ein und desselben Werkes ausgeliehen bekommen.

Es ist daher gerathen, von den *besten Jugendschriften mehrere Exemplare* anzuschaffen, wenn dies auch eine Beschränkung auf eine kleinere Anzahl von Werken zur Folge hat. 20, 15, ja selbst 10 verschiedene Bibliotheksbücher für eine Classe reichen aus; diese Bücher aber müssten dann in je 15—20 Exemplaren vorhanden sein, damit der Lehrer ein solches Buch auch zum Gegenstande der Besprechung und des Studiums in der Schule machen könne (s. P. 2).

5. Die Wahl des zu lesenden Buches bleibe dem Schüler insoweit selbst überlassen, als nicht das *Alter*, die *Lebenslage*, die *Individualität* des Schülers besondere Rücksichten nöthig machen.

Das *Alter*, beziehungsweise die Bildungsstufe der Schüler ist zunächst zu berücksichtigen. Es wird die Schülerbibliothek je nach der Organisation der Schule getheilt, so dass jeder Classenlehrer die der Bildungsstufe seiner Schüler entsprechenden Bücher zur Verwaltung zugewiesen erhält. Die Rücksicht auf die *Lebenslage* bezieht sich darauf, dass es nicht ganz einerlei ist, ob man die Land- oder die Stadtjugend, ob man arme, oder in Wohlhabenheit lebende Schüler mit Büchern zu betheilen hat. Was die Berücksichtigung des *Geschlechtes* anbelangt, so sei auf ein Wort Dr. *Thebens* hingewiesen: „Für Mädchen bis zum Alter von 15 Jahren sollte in der Lectüre kaum eine besondere Richtung hervortreten. Das Mädchen in diesem Alter hat mit dem Knaben das Bedürfnis nach Ausbildung des Geistes

und nach Aneignung gediegenen Wissensstoffes gemein, und wenn auch der Knabe auf beides in umfangreicherer Weise bedacht sein und manches treiben und lernen muss, was dem Mädchen entbehrlich ist, so ist es doch gut, auch dem Mädchen einen weiteren Gesichtskreis zu eröffnen und ihm nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die veranlassende Gelegenheit zu bieten, sich ebenso Allseitigkeit des Verstandes wie Klarheit des Gemüthes anzueignen. („Allg. deutsche Lehrerz." Nr. 8, 1884.) Eine besondere Rücksicht fordert die Individualität. „Die Lectüre, als ein wichtiges Glied in der Entwickelung der Gesammtbildung, wird die übrigen Factoren derselben unter sich zu associieren, sie zu verstärken, zu heben oder auch zu dämpfen, den Pedanten der Schularbeit zu erfrischen und geschmeidig zu machen, den Widerwilligen und Trägen (durch annehmliche Form des Lernstoffes) zur Arbeit zu locken haben. Eine entschiedene Vorliebe für ein bestimmtes Studium wird, wenn sie an sich berechtigt erscheint, durch gleichartige Lectüre gefördert, der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplittung durch strenge Einheitlichkeit der Lectüre entgegengewirkt, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Lectüre, die Leseleidenschaft durch praktische Beschäftigung und äußerste Beschränkung der Lesefreiheit gedämpft, dagegen die Gleichgiltigkeit und träge Abneigung gegen Lectüre, die sich ebenfalls, wenn auch weit seltner, findet, durch stärkere Reize und mit Hilfe anregender Besprechung aus ihrer Indolenz geweckt, oder auch, wenn sie aus Übersättigung entspringt, durch lang andauernde Entbehrung geheilt werden müssen." *) Kränklichen, nervösen Kindern darf man keine aufregende Lectüre bieten, am wenigsten Märchen.

6. Auf die Schüler soll kein Zwang ausgeübt werden, ein Buch zu lesen.

Das Lesen soll eine Erholung, ein Vergnügen, eine Lust sein; Zwang würde nur Widerwillen gegen das Lesen erzeugen, den der Schüler vielleicht durch sein ganzes Leben hindurch nicht mehr los wird. Die Freude am Lesen ist ein treffliches Disciplinarmittel. Schülern, welche über dem Lesen von Büchern aus der Bibliothek ihre Pflicht vergessen, wird zeitweilig jede weitere Entlehnung daraus versagt.

7. Der Lehrer ist für die sorgfältige Instandhaltung der Bücher verantwortlich.

Es werde darauf gesehen, dass nur gutgebundene Bücher ausgeliehen werden, dass der Schüler sein Buch rein halte, und dass schadhaft gewordene Bücher in Ordnung zu bringen sind. Geschieht dies alles nicht, so geht die Bibliothek in wenigen Jahren zugrunde.

8. Der Lehrer schaffe sich eine zweckdienliche Bibliotheksordnung.

Neben dem Hauptkatalog der Schulbibliothek, welcher von dem Schulleiter oder dem aus dem Lehrkörper gewählten Bibliothekar instand gehalten wird, bestehen noch Special-Kataloge, welche die Classenlehrer über die ihnen zuge-

---

*) C. Kühner in Schmids „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens", III. Bd. S. 839.

wiesenen Bücher zu führen haben. Ein solcher Special-Katalog enthält etwa folgende Rubriken: Tag der Übernahme, Nummer, Titel des Buches, Anmerkung. Nebst diesem Kataloge möge sich der Lehrer ein Handbuch anlegen, durch welches er die Privatlectüre seiner Schüler leicht und sicher zu überblicken vermag. Dieses Handbuch kann folgende Felder erhalten: Namen der Schüler in alphabetischer Ordnung, Buchtitel, Nummer des Buches, Tag der Ausgabe, Tag der Rückgabe, Bemerkungen. Tag und Stunde zum Entlehnen der Bücher sind genau zu bestimmen; auch ist im allgemeinen ein bestimmter Zeitraum (3—4 Wochen) zum Lesen festgestellt; das Weiterleihen der Bücher unter den Schülern ist nicht gestattet; bei der Ausgabe und Zurücknahme controliere der Lehrer den Zustand der Bücher.

§ 88.

Die Volksbibliotheken sind im allgemeinen so einzurichten, wie die Schulbibliotheken. Auch bei ihnen ist Rücksicht zu nehmen auf das Alter, die Fähigkeit und erlangte Bildung, auf bestimmte fachliche Bedürfnisse der Leser u. dgl. Hier thut sich dem Lehrer, zumal dem Landschullehrer, ein schönes, reiches Arbeitsfeld auf. Ist es ihm mit Hilfe geachteter und gutgesinnter Männer der Gemeinde gelungen, eine — wenn auch nur sehr kleine — Volksbibliothek zustande zu bringen, so benütze er besonders Winterabende, um zu zeigen, wie man liest und aus der Lectüre Vergnügen und Nutzen zugleich schöpft. Lehrern, die das Volk verstehen und wahrhafte Volksfreunde sind, wird es leicht, sich einen Leserkreis zu gewinnen und sittigend auf das Volk auch durch eine derartige Thätigkeit einzuwirken.

3. Zur Geschichte und Literatur der Jugend- und Volksschriften.

§ 89.

Die Jugendlectüre reicht bis auf die uralten Völker des Orients zurück. Die chinesische Jugend hatte in dem Schi-King von **Confucius** ein unterhaltendes und lehrreiches Buch, welches das Beste enthielt, was der Volksgeist geschaffen; die indische Jugend besaß in dem Hitopadesa (d. i. freundliche Unterweisung), bestehend in Fabeln, Sprüchen und Geschichten, ihre classische Bildungsschrift;*) den griechischen Jünglingen hat man die großen natio-

*) Deutsch v. Müller. Die erste (nach einer lat. Ausgabe bearbeitete) deutsche Übersetzung wurde auf Veranlassung des würtemb. Herzogs Eberhard im Bart (1480) veranstaltet. Dieses „Buch der Byspel der alten Weisen" fand außerordentlichen Beifall in Deutschland.

nalen Dichter, besonders **Homer**, zugänglich gemacht; und im Römerreiche las die Jugend (zur Zeit der aufblühenden Cultur) **Homer, Virgil.** Aber sowohl bei den Griechen, als auch bei den Römern gab es nicht ein Buch, das speciell für die Jugend geschrieben worden wäre; der Eltern- und Volksmund, dann die volksthümlichen und nationalen Schriften der Dichter vertraten die Stelle der Jugendschriften.

In der christlichen Zeit vor Eintritt der modernen Jugendliteratur sind es drei Factoren, die (namentlich in Deutschland) eine Jugendliteratur entwickeln halfen: die Kirche, die Cultur der classischen Literatur und die nationale Literatur. Anfangs waren auch im deutschen Volke mündliche Erzählung und das Volkslied Stellvertreter der Kinderlectüre; als daneben durch das fortschreitende Leben das Bedürfnis zu lesen geweckt wurde und die Literatur ihre Gaben bot, da nahmen an diesen Schätzen alt und jung gemeinschaftlich theil. Die Kirche bot in der Schrift „Der Seele Trost" (z. Anf. des 15. Jahrh.) die erste bedeutende Kinder- und auch Volksschrift, die aus Legenden, biblischen und uralten anderen Erzählungen bestand; später (16. und 17. Jahrh.) wurde die Bibel zu einem allgemein verbreiteten Familienbuche, aus welcher sich endlich in der Neuzeit die „biblische Geschichte" absetzte. Eine der verbreitetsten Jugendschriften, die aus dem 17. Jahrh. bis in den Anfang dieses Jahrhunderts heraufreicht, war: **Hübners** biblische Historien. Aus den kirchlichen Spielen (bis zum 12. Jahrh.) giengen die Schulkomödien hervor (Blüte derselben im 16. und 17. Jahrh. — **Chr. Weise!** —), welche die Jugend in hohem Maße beschäftigten, indem letztere daran eine Lectüre fand, die sie sich völlig geistig und sprachlich aneignen musste. Durch die Pflege der classischen Literatur machte sich die Jugend auch in freier Lectüre mit Virgil, Ovid, Äsop u. a. Dichtern bekannt. — Der deutschen Jugend blieb auch die nationale Literatur nicht vorenthalten, und neben den Volksliedern und Volkssagen las sie epische und auch didaktische Dichtungen. Die Fabeldichtung fand vornehmlich im Reineke Fuchs vielfache Verbreitung. Zur historischen Lectüre diente der Jugend und dem Volke die Kaiserchronik von Gottfried von **Viterbo**; eine Bereicherung erfuhr die Jugendliteratur durch die Reisebeschreibungen. Diese wurden durch **Defoes** Robinson (z. Anf. des 18. Jahrh.) hervorgerufen.

Die moderne Jugendliteratur hat ihre Wurzeln in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Zuerst war es die Rousseau-Basedow'sche Schule, welche für die Jugend schrieb und dichtete, und deren philanthropistisch-realistische Schriften mit Beifall begrüßt wurden.

Hervorzuheben sind folgende Werke: **Rochows** „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute" (1772), **Basedows** „Elementarwerk" (1774), **Chr. F. Weißes** „Kinderfreund" (24 Bde. v. 1776—1782), welches Werk die erste bedeutende periodische Jugendschrift ist, und **Campes** „Kinder- und Jugendschriften" (Gesammtausg. in 30 Bdchn. 1817), worunter besonders „Die Entdeckung von Amerika" (umgearbeitet v. Pfaff) und „Robinson

der Jüngere" den meisten Anklang und die weiteste Verbreitung fanden. Der Hauptvertreter der sog. moralischen Kinderschriften war **Chr. G. Salzmann**, welcher sich mit seiner Volksschrift „Karl von Karlsberg" (6 Bde., 1780—1786) bei den Erwachsenen, mit seinem „Josef Schwarzmantel" bei der Jugend in Ansehen setzte.*) „Neben dem realistischen Campe und dem civilisierenden Weiße steht der moralisierende Salzmann am bescheidensten, aber am reinsten da."**) — Aus dem vorigen Jahrh. müssen noch zwei bedeutende Schriften von dauerndem Werte angeführt werden: „Lienhard und Gertrud" (1781) von **Pestalozzi** und die „Palmblätter, erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend" von **J. G. Herder** und **A. L. Liebeskind**, durchgesehen und verbessert von **F. A. Krummacher** (4 Thle., 1. Aufl. 1787—1800, neu 1857). Letztgenanntes Werk ist eine reiche Fundgrube von Weisheit und moralischem Lehrstoff.

Die genannten Männer mit bedeutendem Talente und warmem Herzen für die Jugend fanden eine Unzahl von Nachahmern, welche die ganze Jugendliteratur verwässerten; und die Büchermacherei für die Jugend überschwemmte in zahllosen Formen und unter den seltsamsten Titeln den Büchermarkt.

Zu Anfang unseres Jahrh. gieng diese Hochflut zurück. Das Volk erquickte sich an **Hebels** „rheinländischem Hausfreund" (1808—11) und dem „Schatzkästlein des rheinländischen Hausfreundes" (1811), welche Schriften sich durch kindliche Naivetät und gemüthlichen Witz auszeichnen und Muster volksthümlicher Darstellung sind, an **Tiecks** romantischen Werken, an **Fouqués** Zauber- und Heldenromanen. Auf dem Gebiete der Jugendliteratur verschafften sich allgemeine Anerkennung: **Friedr. Jacobs** (1764—1847) und **Christoph Schmid** (1768—1854); ersterer besonders durch seine belletristischen Schriften: „Alvin und Theodor", „Rosaliens Nachlass", „Feierabende in Mainau" u. a.; letzterer, welcher der Hauptvertreter der christlichen Jugendschriften ist und einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Jugendliteratur ausübte, durch seine zahlreichen moralischen Erzählungen, wie: die „Ostereier," „Heinrich von Eichenfels," „Der Weihnachtsabend" u. v. a. Auch die „Kinder- und Hausmärchen" von den Gebr. **Grimm** fanden begeisterte Aufnahme (1812—1814).

Neben und nach diesen verdienstvollen Jugendschriftstellern trat wieder ein ganzes Heer von Concurrenten auf, so dass heute die Jugendliteratur sich zu einer fast unübersehbaren Ausdehnung erweitert hat. Es seien im Folgenden nur noch einige von den vielen Namen

---

*) Neu herausgegeb. v. W. Fricke.

**) C. Kühner, a. a. O. Seite 812.

angeführt, welche in verschiedenen Gebieten der Jugendlectüre allgemein bekannt sind.

In der Jugenderzählung haben sich hervorgethan:

1. **Gustav Nieritz** (1795—1876), bedeutend in der romanhaften Jugendschrift.

Seine Erzählungen sind meist in seiner „Jugendbibliothek" enthalten; zu den besten Werken zählt man: „Das vierte Gebot"; „Gutenberg und seine Erfindung"; „Des Königs Leibwache"; „Das Vorbild" u. a.

2. **Franz Hoffmann** (1814—1882), der Hauptvertreter der moralischen Kinderschriften in der Gegenwart und einer der fruchtbarsten Jugendschriftsteller.

Seine Schriften zählen nach Hunderten, aber viele davon entsprechen den gestellten Anforderungen nicht. Gute Erzählungen von ihm sind z. B. „Das treue Blut"; „Die Lebensversicherung"; „Unter der Erde"; „Lebenskämpfe" u. v. a.

3. **W. O. v. Horn** (Wilhelm Oertel, 1798—1867); er will zur Auffassung wirklicher Lebensverhältnisse führen, weshalb er vorzugsweise die Biographie pflegt.

Erwähnenswert ist auch seine Volksschrift „Die Spinnstube." Fortgesetzt wird dieser Volkskalender von H. Oertel.

4. **Ottilie Wildermuth** (1817—1877), eine Meisterin im Erzählen.

Von ihren zahlreichen Schriften sind vorzugsweise zu nennen: „Aus der Kinderwelt"; „Kindergruß"; „Aus Schloß und Hütte"; „Für Freistunden"; „Jugendgarten", eine beliebte Zeitschrift, gegründet durch O. Wildermuth, fortgesetzt von ihren Töchtern (1891 erschien der 15. Jg.). —

Von den anderen Schriftstellerinnen seien erwähnt: **Agnes Franz** („Kinderlust"; „Kinderschatz"; „Kindertheater"), **Isabella Braun** („Kleine Geschichten, den Kindern erzählt"; „Scherz und Ernst"; „Heinrich Findelkind"; Jugendblätter", bisher 36 Jge.), **Thekla v. Gumpert** („Herzblättchens Zeitvertreib", bis jetzt 35 Bde.; die Zeitschrift „Töchteralbum", bis jetzt 36 Bde.)

Auf dem Gebiete der Fabel hat **Wilh. Hey** (1789—1854) Gutes geleistet und eine besondere Art der Fabel geschaffen; an ihn schließen sich **Friedr. Güll** (1812—1879; „Kinderheimat in Bildern und Liedern", 1836), **Rob. Reinick** (1805—1852; „A-B-C-Buch für große und kleine Kinder", 1845; **Elis. Ebeling** („Vierundzwanzig Fabeln"); **Agnes Franz** („Parabeln"); **F. A. Krummacher** („Parabeln").

Die Märchen von Grimm blieben einzig in ihrer Art, wenngleich noch manch Anerkennenswertes nachher geschaffen wurde, wie z. B. von **Hauff**, **Andersen**, **Kletke** („Die Kinderzeit“), **Jul. Sturm** („Das Buch für meine Kinder“), **A. Godin** („Märchenbuch“); **Heinr. Seidel** („Wintermärchen“).

Bezüglich der Sage sind folgende Leistungen hervorzuheben: „Die schönsten Sagen des classischen Alterthums“ und „Die deutschen Volksbücher“ von **G. Schwab**; „Homers Odyssee“ und „Homers Iliade“, wie auch „Reineke Fuchs“ v. **Ferd. Schmidt**;*) „Götter und Helden“ und „Deutsche Heldensagen des Mittelalters“, „Deutsche Rheinsagen“ v. **Alb. Richter**; „Sage der Nibelungen“ v. **A. Finger**; „Walhall“ von **F. Dahn**; „Heldensagen der Vorzeit“ von **Engelmann**; „Deutsche Heldensagen“ von **Wilh. Wägner**; „Erzählungen aus der alten deutschen Welt“ v. **K. W. Osterwald**; „Das Wissenswerteste aus der deutschen Mythologie“ von **Th. Naveau**; „Legenden“ von **K. Simrock**; „Der Froschmäusekrieg“ v. **Vict. Blüthgen**.

Von den Jugenddichtern (Kinderpoeten) sind folgende zu nennen: **W. Hey**, dessen Lieder meist als Anhang zu seinen Fabeln erschienen (Alle Jahre wieder...; Vöglein im hohen Baum...; Aus dem Himmel ferne; Weißt du, wie viel Sternlein stehen...; Wer hat die Blumen nur erdacht..); **Jul. Sturm** (Gott grüße dich!); **Christ. Dieffenbach** (Concert ist heute angesagt...); **Hoffmann v. Fallersleben**, der die meisten seiner Kinderlieder in der „Kinderwelt in Liedern“ vereinigt hat (Wer hat die schönsten Schäfchen?...; Winter, ade!...; Heissa, wer tanzt mit mir...; Ward ein Blümlein mir geschenket...; Maiglöckchen läutet in dem Thal...); **R. Reinick** (Wie ist doch die Erde so schön, so schön...; Dem Sommer, dem bin ich absonderlich gut...); **Fried. Güll**, dessen „Kinderheimat in Liedern und Bildern“ die schönsten seiner Lieder enthält (Gefroren hat es heuer...; Zum Herrn kam Hund und Katze herein...; Wer will unter die Soldaten...); **Rud. Löwenstein** (Die Schellen klingen hell und rein...; Wie hoch mag wohl der Himmel sein...); **Gust. Herm. Kletke** schrieb für die Jugend: „Lieder und Bilder aus dem Kinderleben“, „Liedermärchen,“ „Kinderlieder“ (Ein Kinderherz soll sein...; Am Weihnachtsbaum die Lichter brennen...); **K. Wilh. Ferd. Enslin** schrieb: „Lebensfrühling“; „Lieder eines Kindes“, „Moosblüten“ (Sonnenschein, klar und rein...; Viel tausend Blumen stehen...); **Vict. Blüthgen** („Goldene Kindertage“); **Johannes Trojan** („Goldene Jahre“) u. v. a.

*) „Deutsche Jugendbibliothek,“ begr. durch Ferd. Schmidt, fortges. (vom 62. Bd. an) durch Jul. Lohmeyer und Ferd. Schmidt.

Von den Sammelwerken von Jugendpoesien seien folgende angeführt: 1) „Des Knaben Wunderhorn" von **Cl. Brentano** und **A. v. Arnim**, welches Werk im Anhang über 140 Kinderliedchen aus alter Zeit enthält (Schlaf, Kindchen schlaf...; Der Lenz ist angekommen...; Rathe, was ich hab' vernommen...); 2) „Des deutschen Knaben Wunderhorn" und des „Mägdleins Dichterwald" v. **Theod. Colshorn**; 3) „Gedichte für das erste Kindesalter" von **Ida Seele**; 4) Lieder und Reime aus alter und neuer Zeit" von **J. E. Volbeding**; 5) „Blüten aus dem zarten Kindesalter" von **R. König**; 6) „Edelsteine deutscher Dichtung" von **Karl Kaiser**; 7) „Auswahl deutscher Gedichte" von **Theod. Echtermeyer**; „Deutsche Gedichte, eine Mustersammlung für mittlere und höhere Schulen" von **Wilh. Fricke**; „Österr. Geschichte in Gedichten" v. **Ign. Pennerstorfer**.

Die volksthümlichen Schriften, welche in früherer Zeit Pestalozzi und Hebel in meisterhafter Weise angebahnt, wurden fortgesetzt von **Jeremias Gotthelf** (1797—1854; „Käthi, die Großmutter"; „Uli, der Knecht"; „Uli, der Pächter"), **B. Auerbach** (1812—1882; „Schwarzwälder Dorfgeschichten"), **Jos. Rank** („Aus dem Böhmerwalde"; „Weißdornblüten"; „Geschichten armer Leute"), **Heinr. Schaumberger** (1843—1874; „Fritz Reinhardt, Erlebnisse eines Dorfschulmeisters"; „Zu spät"; „Weihnacht auf dem Lande"; „Im Hirtenhause"); **P. K. Rosegger** („Waldferien"; „Deutsches Geschichtenbuch"; „Aus dem Walde") u. a. Eine schätzenswerte Erneuerung der ältesten deutschen Dorfgeschichte: „Meier Helmbrecht" von Wernher dem Gartener (13. Jhdt.) hat **Dr. Wohlrabe** geboten.

In neuester Zeit hat sich auch in Österreich ein reges Streben unter den Schulmännern geoffenbart, der heimischen Jugend eine gesunde Privatlectüre zu schaffen.

Den ersten und wohl auch wirksamen Versuch zur Beseitigung der sogenannten „Prämien-Literatur" für die Volksschule in Österreich unternahm **Rob. Niedergesäß**.

Derselbe gab heraus: a) für das zarte und mittlere Jugendalter die Erzählungen: „Kinderstubengeschichten"; „Am Kamin"; „Der Taubstumme"; „Lehr- und Wanderjahre"; „Aus der Jugendzeit." — b) Für die reifere Jugend die Schriften historischen und weltkundlichen Inhalts: „Prinz Eugen"; „Ludwig van Beethoven"; „Der abenteuerliche Simplicissimus"; „Zeiten und Menschen"; „Bilder aus Wiens Vergangenheit"; „Landschafts- und Sittenbilder." Die Schriften desselben Verfassers: „Lehrer Manhart von Großdorf"; „Aus dem

Leben einer Lehrerin" und „Tenne und Speicher" haben in den bei uns bestehenden Volksbibliotheken ihren Platz gefunden.

Außerdem seien noch **Franz Frisch** („Kleine Erzählungen"; „Unglück versöhnt"; „Verschiedene Lebenswege"; „Im Waldhof"; „Heimat und Fremde"; „Stadt- und Landgeschichten"; „Was das Leben bringt") und **Helene Stökl** („Daheim und draußen"; „Aus glücklichen Tagen"; „Zum Meer") einzeln angeführt.

Von den in Österreich entstandenen literarischen Unternehmungen für die Jugend seien folgende hervorgehoben:

A. Chr. Jessen: Österr. Volks- und Jugendbibliothek; **S. Heller**: Bibliothek für die Jugend, nach pädag. Grundsätzen herausgegeben; **A. Egger**: Historische Bibliothek für die Jugend; **Dr. Isidor Proschko**: Österr. Volks- und Jugendschriften zur Hebung der Vaterlandsliebe; **Hermine Proschko**: Jugendheimat, Jahrb. f. d. Jugend zur Unterhaltung und Belehrung; **Obentraut**: Jugendbibliothek für Knaben v. 10—15 Jahren; **Nothaug**: Jugendbibliothek; **Pennerstorfer**: Historische Bibliothek; — „Österreichs deutsche Jugend," eine illustr. Monatsschrift, herausgegeb. v. deutschen Landeslehrerverein in Böhmen (Reichenberg; erscheint seit 1884 unter der Leitung des Bürgersch.-Directors **Franz Rudolf**); „Grüß' Gott!" Ein Blatt für Österreichs deutsche Jugend (Wien; ersch. s. 1887; Schriftleiter: **Jos. Ambros**).

§. 90.

Schließlich seien noch die wichtigsten Werke und Verzeichnisse über Volks- und Jugendschriften angeführt, welche dem Lehrer beim Studium dieses Literaturzweiges an die Hand gehen können, und wovon die wichtigsten daher auch in jeder Bezirkslehrerbibliothek stehen sollten:

Geschichte der deutschen Jugendliteratur von **A. Merget**. Berlin, 1877; 1882. — Jugendlectüre und Volksschul-Bibliotheken. Von **Ant. Peter**. Teschen, 1879. — Grundriss der Geschichte deutscher Jugendliteratur. Von **Wilh. Fricke**. Minden, 1886. — Führer durch die Jugendliteratur. Grundsätze zur Beurtheilung der deutschen Jugendliteratur, Winke für Gründung, Einrichtung und Fortführung einschlägiger Bibliotheken, und Verzeichnis empfehlenswerter Schriften. Für Eltern, Erzieher und Bibliothekare von **Dietrich Theden**. Hamburg, 1883. — Musterung unserer deutschen Jugendliteratur, zugleich ein Wegweiser für Eltern in der Auswahl von passenden, zu Weihnachtsgeschenken sich eignenden Bücher. Von **Dr. A. Detmer**. Hamburg, 1844. — Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften, ein Versuch unter Mitwirkung vieler Volks- und Jugendschriftsteller. Von **Karl Bernhardi**. Leipzig, 1853. —

Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur, ein kritischer Wegweiser für Lehrervereine, Volks- und Jugendbibliotheken, Geistliche, Lehrer und Familienväter. Von **Heinr. Schwerdt.** 1. Jahrgang 1857. Neukirchen bei Eisenach. — Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer nebst gelegentlichen Bemerkungen über Volksschriften. Von **Dr. Wilh. Hopf.** Nürnberg, 1861; 1875. — Kritisches Jugendschriften-Verzeichnis. Herausgegeben vom Pädagogischen Verein in Wien. 1867. — Kritisches Jugendschriften-Verzeichnis. Herausgegeben vom Pädagogischen Verein in Berlin. 1870. — Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliotheksvorstände. Herausgegeben von der Jugendschriftencommission des schweiz. Lehrervereins. Aarau. — Beurtheilungen von deutschen Jugend- und Volksschriften. Ein Wegweiser für Eltern, Lehrer und Bibliotheks-Vorstände. Herausgegeben von dem I. Wiener Lehrerverein „Die Volksschule". Wien, 1880. — Die Großmacht der Jugend- und Volksliteratur. Von **Engelbert Fischer.** Neustift am Walde bei Wien. (I. Abtheilung: Jugendliteratur; 1988 Seiten. II. Abtheilung: Volksliteratur; 659 Seiten.) — Katalog für Volksbibliotheken. Herausgeg. von dem kgl. sächsischen Cultusministerium. Leipzig, 1882. — Verzeichnis von geeigneten und nicht geeigneten Jugendschriften. Von **Ant. Peter.** Troppau. 1883. — Verzeichnis der von den k. k. Schulbehörden zur Aufnahme in die österr. Schülerbibliotheken für ungeeignet befundenen Jugendschriften. Brünn, 1886. — Wegweiser und Katalog zur Revision der Schülerbibliotheken. Von **Jos. Kugler.** Wien, 1886. — Über Jugendschriften und Schülerbibliotheken. Von **Karl Huber.** Wien, 1886. — Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften und Bilderwerke. Herausgeg. vom deutsch-österr. Lehrerbund.

Inhalt.

Specieller Theil.

Anhang.

Berichtigungen.

S. 3,	Z. 6 v. o.	lies:	besteht in den Dingen — statt: in Dingen	
„ 6,	„ 1 v. o.	„	Zieles — statt Ziels.	
„ 6,	„ 2 v. o.	„	besteht — statt bestehte.	
„ 29,	„ 11 v. u.	„	eingeführten Lesebücher — statt: Lesebüchern.	
„ 70,	„ 6 v. o.	„	Sprachlehre — statt: Sprachlehren.—	
„ 93,	„ 14 v. o.	„	Polack — statt: Pollack.	

K. und k. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.

Sommert, Hans,

Methodik des deutschen Sprachunterrichts

Wien 1892